

# 149

## 2009-2014 : come to the field & get real



De kloof  
dichten ?

**Memorandum Onderwijskrant & O-ZON 2009-2014**  
**Stop *verkwanselen kwaliteit en leerkansen*: 'come to the field & get real'**

**Onderwijsminister Plasterk over einde doorhollingsbeleid  
en halt aan ontplooiingsmodel & ontscholing voorbije 30 jaar**

**Onderwijs en inburgering**  
**Getuigenis van Karine Meliksetyan (vzw Mariam)**

**Schema's in het vraagstukkenonderwijs:**  
**een verkennend onderzoek**

**Geen decreet leezorg & geen draagvlak voor schijninclusie**  
***Kroniek van een (on)verhoopt uitstel***  
**& *illustratie van vervreemding van beleid(sadvisering)***

**Entre les murs: ten onrechte bejubeld verslag van een mislukking**  
**Reactie prof.Torfs e.a. op Rapport-Monard**

## Memorandum Onderwijskrant & O-ZON 2009-2014 Stop *verkwanselen kwaliteit en leerkansen: 'come to the field & get real'*

Raf Feys, Pieter Van Biervliet & Marc Hullebus

### 1 Memorandum: stop vervreemding

#### 1.1 'Come to the field and get real'

Het vernietigend oordeel van de leerkrachten over het onderwijsbeleid in de Knack-enquête eind augustus 2008 luidde: *come to the field and get real!* Ook vijf jaar geleden wezen de leerkrachten in een peiling van *De Standaard* op de sterke vervreemding van het beleid. Op 25 maart j.l. betreurden 14 Leuvense onderzoekers dat we nog steeds toestaan "*dat allerlei goeroes hun wonderbaarlijke onderwijsmethoden op grote schaal verkopen*" en dat er niet geluisterd wordt naar de leerkrachten. In verband met het project 'leerzorg' drong het pas na 13 jaar door dat er geen draagvlak voor (schijn-)inclusie bestaat; een schoolvoorbeeld van de vervreemding binnen de Brusselse cenakels.

Ook in de recente blauwdruk voor de hervorming van het secundair onderwijs blijkt opnieuw de grote kloof tussen de Brusselse beleidswerkelijkheid en de door onderwijzen aan den lijve ervaren werkelijkheid. De belangrijkste inhoudelijke kritieken luiden: nivellering, niveaudaling, slogans & stemmingmakerij. Bij de opstelling werden ook nu de leerkrachten niet betrokken. Bij het uitlekken van een aantal voorstellen in maart j.l. bleek dezelfde dag uit een opiniepeiling op het internet dat 85 % tegenstander was van het afschaffen van aso, tso en bso. *Minister Vandembroucke* haastte zich om in *Ter Zake* te stellen dat het enkel om voorstellen van de commissie ging en dat alles nog voorgelegd moest worden aan de leerkrachten. Hij vreesde terecht dat die hervormingsplannen de Sp.a bij de verkiezingen veel stemmen zouden kosten. Ook uit de reacties in kranten en op het Internet bleek dat de meeste mensen niet akkoord gaan met die hervormingsplannen (zie b.v. pag. 51).

*Guy Tegenbos* schrijft triomferend in 'De Standaard' dat ons s.o. in 2020 een totale metamorfose zal hebben ondergaan, een omwenteling inzake structuur en pedagogische aanpak. Tegelijk durft *Tegenbos* geen peiling houden via 'De Standaard' en de vele kritische reacties op de website worden doodgezwegen.

#### 1.2 Memorandum Onderwijskrant en O-ZON

We krijgen straks een nieuwe regering en een nieuwe onderwijsminister, een nieuwe legislatuur waarin uiterst controversiële dossiers als *comprehensief secundair onderwijs* op tafel zullen liggen.

Onderwijskrant en O-ZON willen ook in de toekomst niet passief toekijken. We formuleren alvast een aantal verwachtingen voor de regeerperiode 2009-2014 en richten die tot de politieke partijen en de nieuwe regering. We betreuren in dat verband dat het onderwijs niet eens ter sprake kwam in het voorzittersdebat aan de RUG. Ook in de verkiezingsprogramma's van de partijen en in de media wordt er weinig aandacht aan besteed.

Als memorandum bevelen we in de eerste plaats ons themanummer 145 aan met de lessen die Vlaanderen moet trekken uit het Nederlandse rapport-Dijsselbloem over het nefaste doorhollingsbeleid van de voorbije 25 jaar. Hierin formuleerden we een uitvoerige en kritische analyse van het Vlaamse beleid – op zich al een gestoffeerd memorandum.

In deze bijdrage leggen we een aantal aandachtspunten & analyses voor – met veel aandacht voor de fantasierijke hervormingsplannen voor het s.o. die we pas vorige week konden inkijken.

In een afzonderlijke bijdrage in dit nummer beschrijven we uitvoerig de recente en bewogen evolutie van het 'leerzorg-project'.

We hebben ons de voorbije 13 jaar hard verzet tegen de invoering van nefaste *schijn*inclusie. We zijn tevreden over het resultaat van die inzet. Ook de meeste politici, de vakbonden e.d. hebben nu ingezien dat er absoluut geen draagvlak voor de invoering van het 'leerzorgproject' – inclusief onderwijs – bestaat. Hopelijk komt dit inzicht er straks ook omtrent de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs.

Reacties op dit memorandum zijn welkom:  
owkrant@hotmail.com

## 2 Stop doorhollingsbeleid, vervreemding & ontscholing

### 2.1 Doorhollingsbeleid & ontscholing

*Stop het doorhollingsbeleid, de reorganisatiedrift en de vervreemding van de praktijk* is opnieuw onze belangrijkste aanbeveling voor de volgende regeerperiode. 'Kurieren am Symptom', hielp niet langer – aldus het bevlogen duo Van den Bossche-Monard in het begin van de jaren negentig. Vanaf 1989 wordt telkens opnieuw de indruk gewekt dat ons Vlaams onderwijs dringend verlost moet worden uit de ellende. Een centraal refrein ook in het overheidsrapport 'Het educatief bestel in België' van 1991 – vol kwakkels over zittenblijven en stemmingmakerij.

Al 20 jaar komen de vervreemding en de verandering tevens tot uiting in het feit dat de beleidsmensen en topambtenaren steeds werken met besloten *commissies van bureaudekundigen* die vanaf staan van de praktijk en pleitbezorgers zijn van radicale hervorming. Zo'n commissie moet telkens dringend een reddingsplan uitwerken – mede in het perspectief van de snel veranderende maatschappij. Dit is nu ook weer het geval bij de opstelling van de blauwdruk voor de hervorming van het s.o. In de commissie-Monard zaten enkel voorstanders van comprehensief onderwijs en van het 'nieuwe leren', praktisch uitsluitend *bureaudekundigen*. Met alle gevolgen vandien. De Nederlandse onderzoekscommissie Dijsselbloem concludeerde in februari 2008 dat precies het gelijk willen behandelen van ongelijke leerlingen binnen de gemeenschappelijke basisvorming de kwaliteit en kansen van alle leerlingen verkwaanselde en deze van de zwakkere in het bijzonder. Die commissie wees ook op de nefaste gevolgen van de relativering van de kennisoverdracht en de vakdisciplines. Monard en co stellen een jaar later deze als nefast bestemde hervormingen voor als een wondermiddel voor alle denkbare en vermeende kwalen.

Ook binnen het project 'leerzorg' kregen vanaf 1995 uitsluitend gedreven inclusie-voorstanders het 'officiële' woord: in de VLOR-rapporten van 1996 & 2005, op het VLOR-symposium van 1996, in de opeenvolgende commissies, op het officieel inclusie-symposium van 2004 en het erbij aanluitende memorandum, in de zgn. wetenschappelijke studies van de professoren Van Hove, Ghesquière, De Fever en Lebeer. Men creëerde aldus de indruk dat er een ruime consensus bestond. Pas de voorbije

maanden bleek dit geenszins het geval te zijn. Kathleen Helsen (CD&V) gaat er terecht prat op dat zij als politica dit ontwerpdecreet de voorbije maanden met succes bestreden heeft. Uit een eenvoudige bevraging zou echter al 13 jaar geleden gebleken zijn dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten niet akkoord ging met inclusief onderwijs. We schreven hier in 1996 al kritische bijdragen over in *Onderwijskrant*.

### 2.2 Einde doorhollingsbeleid in buitenland

Voor de uittekening van het nieuwe beleid kunnen onze politici en topambtenaren alvast even kijken naar de recente koerswijziging van het beleid in Nederland, Frankrijk, Italië, VS ... We merken er een breuk met het omwentelingsbeleid en met de vele slogans en rages van de voorbije decennia, een herwaardering van oerdegelijke aanpakken en een pleidooi voor vernieuwing *in continuïteit*. Op 4 december 2008 proclameerde de Nederlandse onderwijsminister *Plasterk* de krachtlijnen van het nieuw onderwijsbeleid voor de kamer van volksvertegenwoordigers. De beleidsvisie 'Het beste onderwijs' houdt rekening met het beleidskritische rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie. Het gaat volgens de minister om een eensgezinde en "gezamenlijke reactie en correctie op het beleid van de voorbije dertig jaar".

De belangrijkste conclusie van het rapport Dijsselbloem luidde "De gehele beleidsadvisering en beleidsvoorbereiding speelde zich af binnen de kleine en besloten kring van ambtenaren, zogezegde *deskundigen, adviseurs en vertegenwoordigers van organisaties die ook op radicale vernieuwing aanstuurden*". Dit is ook perfect toepasselijk op de vele Vlaamse commissies die samengesteld werden voor de advisering en uittekening van de radicale hervormingen. In de beleidsnota 'Het Beste Onderwijs' pleit *Plasterk* voor een *herstel*-beleid waarbij de grote fouten uit het verleden worden gecorrigeerd, voor een *bescheiden en dienende overheid* i.p.v. *primaat van de politiek – doorhollings- en oekazebeleid, herwaardering en inspraak leerkrachten, didactische herscholing* i.p.v. *ontscholing, instructie & niveauverhoging* i.p.v. *ontplooingsmodel* en *nieuwe-leren-slogans, afbouw van mastodontschoen en bureaucratie* ...

De krachtlijnen van *Plasterk* zijn precies die welke we in *Onderwijskrant* al 20 jaar verkondigen. We hebben ze ook opgenomen in het O-ZON-manifest (januari 2007) voor degelijk onderwijs(beleid). We

ontvingen hiervoor opvallend veel instemmende respons vanuit het onderwijsveld. Dat blijkt ook uit het onderwijsdebat van de voorbije 18 maanden.

De Nederlandse koerswijziging komt ook wonderwel overeen met de koers die Frankrijk de voorbije jaren is gaan varen. Zo luidt de belangrijkste correctie van minister Darcos: *il faut faire de l'école à l'école*. Darcos pleit voor *herscholing* na een langer periode van allerhande *ontscholing*. Er kwamen in 2008 ook nieuwe leerplannen waarin de basiskennis en basisvaardigheden centraal staan. In Italië zien we momenteel een analoge koerswijziging. Nederland stapt af van de brede gemeenschappelijke basisvorming. President Sarkozy en minister Darcos willen ook kost wat kost het *collège unique* met zijn brede en gemeenschappelijke basisvorming afschaffen. Uit een enquête blijkt ook dat het overgrote deel van de leerkrachten het *collège unique* wil afschaffen.

### 2.3 Vernieuwingen niet vooraf uitgetest

Onze beleidsmensen en adviseurs vinden het vooraf uittesten van radicale hervormingen als 'leerzorg' en comprehensief onderwijs niet eens nodig. De opstellers van de blauwdruk s.o. stellen de meest controversiële hervormingen als vanzelfsprekend voor. De commissie-Dijsselbloem en minister Plasterk betreuren dat de vele hervormingen en vernieuwingen in het verleden nooit vooraf werden uitgetest en dat ze veelal averechtse effecten opleverden. Het gaat hier precies ook om hervormingen die in onze blauwdruk s.o. gepropageerd worden: gemeenschappelijke eerste graad, zelfstandig & competentiegericht leren, e.d. De Nederlandse beleidsmensen en ambtenaren voerden een omwentelingsbeleid en luisterden vooral naar nieuwlichters allerhande. Daar zou nu verandering in komen. Zo werd het project 'Passend onderwijs' ('Leerzorg') niet ingevoerd, omdat men nu eerst een aantal jaren wil uittesten of het wel haalbaar is.

Volgens de Leuvense professoren *Jan Van Damme*, *Bieke De Fraine*, *Jean-Pierre Verhaeghe* en 11 collega-onderzoekers is er ook bij ons nood aan zo'n koerswijziging, aan het vooraf uittesten en aan het luisteren naar de leerkrachten. In hun opiniebijdrage *Wondermiddelen in het onderwijs bestaan niet* (DS, 25.03.09) schrijven ze: "Op dit moment is het nog altijd zo dat heel wat onderwijsvernieuwingen ingevoerd worden zonder dat hun werkzaamheid onderzocht, laat staan bewezen is. In de discussie over de beste vormgeving van ons onderwijs, pleiten ook

*wij ervoor om in de eerste plaats te kijken naar 'wat werkt in het onderwijs'. Als er een nieuw geneesmiddel op de markt komt, vindt iedereen het vanzelfsprekend dat het eerst uitvoerig getest wordt op zijn doeltreffendheid en op mogelijke neven-effecten. Als het echter gaat om de vorming en opvoeding van onze kinderen, dan staan we toe dat allerlei goeroes hun wonderbaarlijke onderwijsmethoden op grote schaal verkopen. ... Onze noorderburen zijn alvast van plan om niet langer zo maar mee te gaan met de nieuwste trends in het onderwijslandschap. Het onderwijs in Nederland heeft de voorbije twintig jaar enorm veel hervormingen meegemaakt, waarvan het 'rapport Dijssebloem' nu aangeeft dat ze vaak halsoverkop werden geïmplementeerd zonder dat hun deugdelijkheid eerst werd bewezen. Vernieuwingen werden van bovenuit opgelegd, zonder inspraak van leraren. Die overhaaste en vaak radicale vernieuwingen hebben het Nederlandse onderwijs meer kwaad dan goed gedaan."* Ook de *Leuvense prof. Geert Kelchtermans* waarschuwde al herhaaldelijk voor het gevaar van nieuwlichterij en vervreemding van de werkvloer. Zijn collega's *Masschelein & Simons* wezen in 2003 op de gevaren van de officieel gepropageerde pedagogische aanpak: het constructivisme en het beeld van de leerling die als een zelfstandige ondernemer verantwoordelijk is voor zijn eigen leertraject, leerproces en competenties.

Veel radicale vernieuwingen en de talrijke goeroes hebben inderdaad veel schade toegebracht; gelukkig was het verzet in Vlaanderen groter dan in Nederland. Vooraf uittesten en evalueren van hervormingen bleek ook bij ons overbodig – bijv. recentelijk nog inzake project 'leerzorg' en de voorstellen voor de invoering van comprehensief secundair onderwijs en doorgedreven differentiatie binnen sterk heterogene groepen. De Leuvense onderzoekers pleiten voor meer onderzoek, maar voegen er wijze-lijk aan toe dat men er ook niet te veel van mag verwachten. Wij voegen er aan toe dat er de voorbije 200 jaar al veel zaken zijn uitgetest en dat de eeuwenoude ervaringswijsheid het belangrijkste blijft. Veel aanpakken hebben hun (on)deugdelijkheid allang bewezen. Oerdegelijke aanpakken als jaar-klassenprincipe, directe instructie, leerplannen & vakdisciplines, examens, gedifferentieerde onderwijsvormen s.o. ... we(o)rden echter door goeroes en beleidsmensen als kwalen aangezien. Anderzijds negeren de nieuwlichters de mislukkingen uit het verleden. Zo betreuren we bijvoorbeeld dat de commissie Monard in haar rapport over de hervorming s.o. nergens melding maakt van de negatieve erva-

ringen met het uittesten van een brede en comprehensieve eerste graad s.o. in Nederland, Frankrijk en van de ervaringen met het VSO. Het is bijvoorbeeld alom bekend dat doorgedreven differentiatie binnen heterogene klassen niet haalbaar is. Uit onderzoek blijkt overigens ook dat zo'n aanpak geenszins leidt tot betere resultaten voor zwakkere leerlingen (zie punt 4.2).

## 2.4 Vlaams doorhollingsbeleid

Vlaanderen is Nederland niet, maar sinds 1989 hebben we inzake beleid in sterke mate Nederland geïmiteerd. De beleidsverantwoordelijken geloofden niet in onze eigen sterkte en imiteerden het doorhollingsbeleid van Nederland. De topambtenaren en beleidsmensen namen het vernieuwingsheft in eigen handen. Het departement wou niet langer een bescheiden en dienende rol spelen. Voor de beleidsadvisering werden de praktijkmensen & de ervaren mensen binnen de domeinspecifieke raden voor de lerarenopleiding e.d. opzij geschoven. We kregen vanaf '89 een groot aantal ambtenaren die vrijgesteld werden voor de permanente revolutie van ons onderwijs, die het beleid naar zich toetrokken en zich ook steeds meer bemoeiden met het pedagogische luik.

In 1992 hoorden we de topambtenaren op een studiedag in Nieuwpoort verkondigen dat er niets deugde aan ons onderwijs. Het moest allemaal radicaal anders en de ambtenaren moesten de advisering en hervormingen naar zich toetrekken. Onze topambtenaren namen openlijk afstand van een bescheiden opstelling van het departement op de stranden van *Deauville* in 1991 en *Nieuwpoort* in 1992. We hebben als spreker in Nieuwpoort onze vrees voor die revolutionaire bevlogenheid krachtig uitgedrukt. We kenden sinds 1989 ook een enorme groei van het aantal vrijgestelden binnen het brede *vernieuwingsestablishment* (DVO, VLOR-secretariaat, Steunpunten, beleidsondersteunende onderzoekers, pedagogische centra, koepels, de *commissie Accent op Talent* van de Koning Boudewijn Stichting, de vele proeftuinen, ...). Het gaat hier veelal om vrijgestelden, *bureau*-deskundigen & -pedagogen die werk zoeken voor de eigen vernieuwingswinkel.

De beleidsadvisering werd meer en meer het monopolie van Brusselse cenakels en de vernieuwingsdruk vanwege het uitdijende vernieuwingsestablishment nam sterk toe. Zo vervreemdden de advisering en het beleid steeds meer van de onderwijspraktijk.

Het is geen toeval dat er sinds 1992 ook geen open debat meer is - en geen grote colloquia over controversiële onderwerpen. De media en de kranten stelden zich sinds 1989 ook opvallend beleidsvriendelijk op. *Guy Tegenbos* van 'De Standaard' onderscheidde zich hierbij. Kritische standpunten en lezersbrieven worden niet opgenomen. Ook het overheidstijdschrift *KLASSE* bevorderde de monopolisering van de beleidsadvisering en het afremmen van het onderwijsdebat. Zo worden de standpunten van *Onderwijskrant* en *O-ZON* totaal genegeerd. *KLASSE* propageert ook de ontscholing en poneerde in januari 2000 bijvoorbeeld dat we in Vlaanderen lesgeven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw en zelfs dat "*Ambiorix nog voor de klas stond*".

## 2.5 Vernieuwing in continuïteit en respect voor oude waarden

Onderwijs moet voortdurend geoptimaliseerd worden, maar vernieuwing mag geen vernieling betekenen. We pleiten al 20 jaar voor vernieuwing in continuïteit, geen voortdurende cultuuromslagen en keerpunten, maar *Aufhebung* - zoals de filosoof Hegel dat zo mooi uitdrukt. Het bestaande omhoog tillen via het verder bouwen op verleden en heden - met veel respect voor oerdegelijke waarden. Dit streven stond steeds centraal in onze (vak-)didactische publicaties, in onze talrijke beleidsadviezen, in onze kritiek op veel hervormingen, in onze teksten en acties i.v.m. zorgverbreding, eindtermen, leerplannen, in de vele bijdragen in *Onderwijskrant* en *O-ZON*, tijdens de lezingen op onderwijscolloquia en nationale studiedagen van weleer, ... Ook voor het rekenonderwijs pleitten we vanaf 1972 voor het behoud van de oude waarden en tegen de invoering van de 'moderne wiskunde'. Pas met het nieuwe leerplan van 1998 geraakten we weer op het juiste spoor, maar intussen was veel ervaring verloren gegaan.

Vlaanderen presteert nog steeds beter omdat onze leerkrachten meer respect tonen voor beproefde aanpakken. De meeste beleidsadviseurs pakten de voorbije decennia jammer genoeg uit met modieuze vernieuwingen die hun deugdelijkheid nog niet bewezen hadden en die in de plaats kwamen van de klassieke aanpak, het nieuwe leren ter vervanging van het oude leren.

### 3 Onvoldoende voor 'decreten en richtlijnen'

#### 3.1 Beleid: 'mooi in theorie, niet in praktijk'

Het beleid van de Vlaamse regering en dit van de onderwijsminister zal de komende weken gewikt en gewogen worden. Het rapport van de vorige ministers viel vijf en tien jaar geleden nogal tegen. De eerste beoordelingen van het beleid van minister Vandenbroucke blijken ook tegen te vallen. De algemene conclusie luidt: 'come to the field and get real'. We vermelden enkele beoordelingen.

In augustus 2008 stuurde Knack een enquête aan 2000 leerkrachten in het secundair onderwijs. Daarin werd hen gevraagd de minister en zijn beleid te evalueren, in een cijfer op tien, voor vijf verschillende onderdelen. "De enquête leverde 252 antwoorden op; de resultaten daarvan een aardige indicatie van hoe het lerarenkorps aankijkt tegen de minister en zijn bewind. Op vijf onderdelen samen krijgt Vandenbroucke 5,9 op 10. Geslaagd dus, maar zonder glans. Voor het onderdeel 'decreten en richtlijnen' krijgt hij een onvoldoende (4,8 op 10). De leerkrachten beargumenteerden hun appreciatie ook in enkele woorden. Formuleringen als 'come to the field and get real' komen in dit verband vaak terug: 'Zijn plannen zijn mooi in theorie, niet evident in de praktijk'. De teneur is ook dat de minister meer zou moeten praten met de basis, met mensen met ervaring in het veld. Een ander punt van kritiek is de toenemende werkdruk en planlast. Hoewel het tegendeel is aangekondigd neemt de papierberg alleen maar toe, zeggen de leerkrachten, en dat trekt hen weg van hun pedagogische taak. ...

Het meest te spreken zijn de leerkrachten over de financiering. Dat Vandenbroucke meer middelen vrijmaakte voor de werking van de scholen wordt kennelijk wel geapprecieerd: 6,4 op 10" (Knack, 17.09.08, p. 10). Ook wij zijn op een eerste gezicht tevreden omdat een aantal scholen meer werkingsmiddelen kregen. Maar ook hier is de afstand tussen theorie – meer gelijke kansen via meer werkingsmiddelen – en de praktijk enorm. De niet gekleurde extra GOK-centen worden meestal niet aangewend voor GOK-doeleinden. Dit betekent ook dat scholen met kinderen die weinig of geen extra werkingsmiddelen opleveren, ook minder centen kunnen besteden aan de uitrusting en het comfort van de klassen, aan leerboeken, zwemlessen, pedagogische excursies ... Zij ervaren die vorm van GOK-financiering als een regelrechte discriminatie.

#### 3.2 'Onverbeterlijke betweter met innovatitis'

Op het COC-congres van 2008 typeerden de COC-kopstukken Michel van Uytvanghe & Marleen Gysels het beleid van de ministers van onderwijs van de voorbije 20 jaar. Vandenbroucke werd getypeerd als de 'onverbeterlijke betweter met innovatitis', Marleen Vanderpoorten als de minister die rust beloofde, maar vooral veel onrust creëerde en Luc Van Den Bossche als de grote paniekzaaier. Hun conclusie over de voorbije 20 jaar luidt: "Het Vlaams onderwijs heeft een turbulente geschiedenis achter de rug. In de afgelopen twintig jaar zorgden de vele vernieuwingen in het onderwijs al te vaak voor onrust. Daarom ook een oproep aan de (toekomstige) nieuwe minister van Onderwijs: zorg voor rust in het onderwijs. Een andere vaststelling: het onderwijs is niet gediend bij het primaat van de politiek maar heeft nood aan een overlegdemocratie. Onderhandelde beslissingen doorstaan het best de toets van de onderwijspraktijk."

#### 3.3 Oordeel van COC-secretaris generaal

Op het COC-congres stelde secretaris-generaal Jos Vanderhoeven o.a.: "Het minste wat je van minister Vdb kan zeggen is dat hij sinds zijn aantreden in 2004 een zeer duidelijke stempel heeft gedrukt op het onderwijsbeleid. Vdb wil een spoor nalaten voor het nageslacht. Hij wil geen steen verleggen in de rivier – nee, hij wil de hele rivier van richting doen veranderen. En niet zomaar van richting. Nee, in de richting die hij en zijn medewerkers vaak veel te academisch hebben uitgestippeld. Ambities hebben, is uiteraard niet verkeerd. Maar die ambities proberen waar te maken met te weinig middelen, dat wordt op de duur het probleem. Het hedendaags onderwijsbeleid stelt zich tot doel zoveel mogelijk te bereiken met zo weinig mogelijk middelen.

Frank Vandenbroucke laat zich graag doorgaan als de man die veel gerealiseerd heeft, maar hij vertelt er nooit bij dat de middelen die hij spendeert, als een druppel op een hete plaat zijn. Het probleem van Vandenbroucke is dat hij niet de tering naar de nering zet, hij linkt zijn ambities niet aan zijn middelen. Elk project, elk nieuw decreet, elke maatregel krijgt 'iets' uit de pot. Maar iets + iets + iets + iets + iets is uiteindelijk op het veld... niets. Een van de punten in zijn onderwijsbeleid die momenteel fel ter discussie staan, is de leerzorg. ... De grote vraag luidt: wanneer kan een kind terecht in het gewoon onderwijs en wanneer is ons uitstekend buitengewoon onderwijs voor dat kind beter?"

### 3.4 Verwachtingen niet ingelost

Bij het aantreden van Vandenbroucke en na ons boeiend interview hadden we veel van hem verwacht, meer dan van zijn voorgangers. Zijn beleving en werkkraft boezemden vertrouwen in. Bij de start van de legislatuur in 2004 en in ons interview stimuleerden we Vandenbroucke om af te stappen van het doorhollingsbeleid van zijn twee voorgangers en om een en ander recht te zetten. We kregen een veel betere indruk dan tijdens het interview met Marleen Vanderpoorten en Luc Van den Bossche. We waren wel verrast dat we onze interviewvragen vooraf moesten opsturen. Als tegenzet legden we de minister onze standpunten voor en we vroegen hem wat hij ervan dacht. Zo kon hij moeilijk ontsnappen en het werd dan ook een interessant tweerichtingsverkeer-gesprek (zie Onderwijskrant 137). Veel mensen vertelden ons de voorbije jaren dat Vandenbroucke jammer genoeg - en meer dan Vanderpoorten - het directe en spontane gesprek met leerkrachten & directies schuwde. Ook wij stelden vast dat hij niet samen met ons op TV wou debatteren over de zoveelste hervorming van het hoger onderwijs - net overigens als Luc Van den Bossche in 1995.

Uit onze vroegere bijdragen over het beleid van minister Vandenbroucke kon de lezer al onze kritische appreciatie afleiden. Al bij al moeten ook wij de minister een onvoldoende geven voor zijn decreten, richtlijnen en plannen. Zo namen we de voorbije jaren afstand van:

- \*de hervormingen van het hoger onderwijs (flexibilisering, outputfinanciering, niveaudaling...),
- \*de hervorming van de lerarenopleiding (de regenten zijn niet langer semi-polyvalent en de universitaire lerarenopleiding loopt leeg);
- \*de (schijn)inclusie-plannen in het project 'leerzorg'
- \*de gebrekkige aanpak van de GOK-thematiek en zorgverbreding (de nivellerende kloof-dempen-slogans, de tendentieuze voorstelling van de PISA-rapporten en van het lot van de allochtone leerlingen, de contraproductieve GOK-Steunpunten, het gebrekkige taalonderwijs voor anderstalige kleuters, de niet geormerkte GOK-werkingstoelagen die hun doel missen en bepaalde scholen discrimineren,...),
- \*de plannen om de schotten tussen aso, tso en bso weg te werken in de beleidsnota 2004 & blauwdruk
- \*de vele geldverslindende en nooit geëvalueerde proef(spee)tuinen,
- \*de ontgoochelende bijsturing van de eindtermen voor Nederlands en Frans, ...
- \*de geringe opbrengst van het talenbeleidsplan ...

Het verbaasde ons ook dat minister Vandenbroucke, kabinetschef *Koen Pelleriaux* en *Ludo Sannen* zo negatief en agressief reageerden op de oprichting en de standpunten van O-ZON. De voorbije 2 jaar is gebleken dat de O-ZON-actiepunten massaal onderschreven werden vanuit het onderwijsveld en ook door veel professoren en docenten. Sindsdien kleurden ze ook het onderwijsdebat. Er was volgens Vandenbroucke, Pelleriaux, Sannen ... absoluut geen sprake van vormen van ontscholing, niveaudaling e.d. In januari 2007 bestempelde *Ludo Sannen* O-ZON in de onderwijscommissie zelfs als gevaarlijk omdat we vraagtekens plaatsten bij het beleid van de voorbije jaren. Hij riep de commissieleden op om geen gehoor te geven aan O-ZON. Andere politieke partijen reageerden wel positief.

De ontgoocheling over het beleid van de voorbije legislatuur sluit aan bij de ontgoocheling over het doorhollingsbeleid van de voorbije 20 jaar. Zo'n beleid is niet enkel te wijten aan de onderwijsministers, maar ook aan de kabinetsmedewerkers & topambtenaren, en aan de hervormingsdruk vanuit het ruime vernieuwingsestablishment: DVO, VLOR, GOK-Steunpunten, Koning-Boudewijn-Stichting met 'Accent-op-talent', een aantal academici die vreemd zijn van de praktijk en al te vaak verzinken in ideologie en politiek correcte denken, ... Minister Vandenbroucke slaagde er in elk geval onvoldoende in om afstand te nemen van het vernieuwingsestablishment dat de voorbije 20 jaar steeds groter werd en meer greep kreeg op het beleid en het onderwijs. Hij kwam ook niet los van de politiek correcte ideologie inzake gelijke kansen e.d.

Op het einde van zijn ambtsperiode zag Vandenbroucke blijkbaar wel in dat er geen draagvlak was voor projecten als 'leerzorg', radicale hervorming secundair onderwijs ... en dat het doordrijven ervan zijn partij veel stemmen zou kosten. Hij trok het ontwerpdecreet leerzorg weer in en poneerde dat de opties in de blauwdruk s.o. niet per se zijn opties waren.

## 4 Hervorming s.o.: verkwanseling kwaliteit en kansen

### 4.1 Commissie-hervormingstruc

In de beleidsnota van 2004 stonden de hervorming van het secundair onderwijs en het wegwerken van de schotten tussen aso, tso en bso vooraan op de agenda. Ook het Steunpunt GOK, sociologen als Ides Nicaise en Koen Pelleriaux, de actiegroep

'Accent op Talent', Stichting Gerrit Krevelt, ... propageerden onafgebroken comprehensief onderwijs als de verlossing uit de ellende en als de grote gelijkmaker. Er werden ook veel centen geïnvesteerd in zgn. proeftuinen. Wijzelf en anderen bekampten van meet af aan een revolutionaire hervorming van de structuur en inhoud van ons secundair onderwijs - dat volgens de ouders en ook volgens de PISA- en TIMSS-rapporten al bij al vrij goed functioneert. Ook *Mieke Van Hecke* - chef katholieke koepel - sprak zich herhaaldelijk sceptisch uit over het wegwerken van de schotten, werken met sterk heterogene klassen e.d.

De proeftuinen s.o. leverden weinig op en er kwam weinig vaart in de zaak. Het ministerie schakelde uiteindelijk maar over op de klassieke hervormingstruc: het werken met een besloten commissie, een cenakel van topambtenaren en adviseurs, zelfverklaarde experts, die voorstander zijn van een radicale hervorming en een blauwdruk opstellen. Kabinetschef en socioloog *Koen Pelleriaux* maakte hier ook deel van uit. Die blauwdruk werd vorige week openbaar gemaakt. In een persmedeling van 24 april bekritiseert ook de COC-vakbond deze commissie-truc: *"Deze voorstellen werden uitgewerkt door wat minister Vandenbroucke een 'expertengroep' noemt. COC blijft niet alleen betreuren dat deze Commissie werd samengesteld op ondoorzichtige gronden, maar stelt ook vast dat 1/3 van deze groep deel uitmaakt van de commissie Accent op Talent en 1/3 van deze groep bestaat uit leden van het kabinet en/of de administratie. In deze zin kan er nog onmogelijk gesproken worden van een 'onafhankelijk' advies. Integendeel. En omdat dezelfde mensen ook altijd in verschillende commissies zetelen, ontstaat de valse indruk dat er een brede consensus over bepaalde beleidslijnen bestaat."* In het rapport lezen we op pagina 29: *"Leraren moeten van nabij betrokken worden bij de hele vernieuwing"*. Uit de context blijkt dat het hier niet gaat om een betrokkenheid bij het uittekenen van de vernieuwing, maar enkel bij de didactische uitvoering in klas.

Bij de vele hervormingsrapporten van de voorbije 20 jaar speelde de *redacteur* telkens een cruciale rol. De *redactie* van het rapport s.o. was in handen van *Accent op Talent*-ideoloog *Wouter Van den Berghe*, die ook in de *Accent*-publicaties meestal de pen vasthoudt en daarin allang analoge standpunten in bloedeloze volzinnen verkondigt. Van den Berghe en zijn 'Accent op talent'-groep hebben niet de minste ervaring en voeling met het s.o., maar ze mogen

al vele jaren het hoge woord voeren en hun publicaties verspreiden - met de steun en de vele centen ook van de Koning-Boudewijn-Stichting. Het rapport staat vol bloedeloze zinnen en uitspraken die meestal niet gestaafd worden. Merkwaardig is ook dat *Van den Berghe en co* nergens verwijzen naar resultaten van de vele proeftuin-experimenten van de voorbije jaren. Die experimenten hebben ons veel centen en energie gekost, maar de beleidsmensen en de KBS vonden het niet opportuun om ze objectief te laten evalueren. De enige leerkracht in de commissie is niet *toevallig* een coördinator van de middenschool Beveren die behoort tot de groep van STAM-scholen. STAM (Stichting Autonome Middenscholen) verkondigt radicale comprehensieve standpunten die geenszins gedragen worden door de gewone scholen. STAM-scholen noemen zich overigens ten onrechte 'midden-scholen'.

#### 4.2 Lage kwaliteit en kansen s.o.?

Een aantal topambtenaren en beleidsadviseurs mochten dus vorige week - op 20 april 2009 - hun revolutionaire en praktijkvreemde hervormingsplannen s.o. proclameren. Alleen al de pretentieuze benaming van de blauwdruk - *'kwaliteit en kansen voor alle leerlingen'* suggereert dat het momenteel slecht gesteld is met de kwaliteit en kansen en dat de commissieleden de wondermiddelen kennen om het zieke s.o. van al zijn kwalen te verlossen.

In de blauwdruk en in de vele bijlagen gaat dan ook veel aandacht naar de vele knelpunten. De belangrijkste aanklacht luidt: *het onderwijssysteem (re)produceert sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderen. Elk scharniertalent in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt* (Bijlagen p. 73). Als handarbeiderskinderen hebben we al in 1958 aan den lijve ervaren dat we heel veel doorstromings- en sociale promotiekansen kregen, dankzij de hoge kwaliteit van het lager en secundair onderwijs en het studiebeurzenstelsel. De vernietigende uitspraak is ook in strijd met ons Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek van 1969-1971 waarin we zelf een vrij doorgedreven democratisering vaststelden. We onderzochten de overgang naar het s.o. bij 4000 leerlingen.

Een aantal kritieken in de blauwdruk slaan op de pedagogische aanpak: *"het onderwijs is te sterk kennisgericht, we benaderen de leerlingen nog met methodes uit de vorige eeuw, veel leerlingen zijn schoolmoe, de schoolse vertraging is te groot, ..."*



Er zijn o.i. weinig of geen gewone burgers die denken dat ons s.o. van lage kwaliteit is en dat het geen sociale (promotie)kansen biedt, maar vooral sociale gelijkheid (re)produceert. Ze zijn er anderzijds wel van overtuigd dat de recente belastingshervormingen wel de sociale ongelijkheid bevorderen. Hierover rept de socialistische minister Vandembroucke met geen woord.

### 4.3 Verlossende hervormingsvoorstellen

Volgens Monard en co zal de invoering van een gemeenschappelijke en brede eerste graad leiden tot gelijke kansen en sociale gelijkheid. In het eerste jaar zijn er naast de basisvorming 4 uren met allerlei proefpakketten en in het tweede jaar 12 uren voor *'kennismaking met belangstellingsgebieden'*: agro en bio, mechanica en elektriciteit, voeding en zorg, hout en bouw, kantoor en verkoop, schoonheidszorgen, mode en textiel. Na 2 jaar kunnen de leerlingen nog alle richtingen uit.

Na de eerste graad volgt een indeling van studierichtingen in belangstellingsgebieden en i.p.v. aso, tso en bso komen er nu doorstroom- (D) en arbeidsmarktgerichte (A) studierichtingen en een AD-combinatie. Op het vlak van de pedagogische aanpak wordt resoluut gepleit voor meer activerend, contextgebonden, competentiegericht en zelfstandig leren. Her en der zijn die voorstellen wat getemperd als gevolg van de kritiek op het modieuze nieuwe leren vanwege O-ZON, rapport-Dijsselbloem e.d.

WIVO (Werkgroep informatie vernieuwing onderwijs) die vroeger het VSO ondersteunde, pleit in zijn blauwdruk eveneens voor verregaand comprehensief onderwijs. Zelfs in het 2<sup>de</sup> jaar is het programma nog bijna volledig gemeenschappelijk. Er zijn enkel 4 lesuren met proefvelden *"waarvan evaluatie en rapportering niet selectief zijn"*: culturele vorming (talen, kunst); klassieke vorming en wetenschappelijktechnische vorming (IVO 114, maart 2009). Voor die proefvelden dus ook geen eindtermen, enkel een *'inspanningsverplichting'*. Paul Raman van WIVO stelt zelfs voor om het jaarklassensysteem en de vaste klasgroep radicaal te verlaten. Hij denkt aan *"leefgroepen: jongeren van verschillende leeftijd met verschillende vorderingen inzake leerprestaties"* en Raman pleit eveneens voor radicale inclusie. Ook de auteurs van de blauwdruk, o.a. kabinetschef Pelleriaux, zijn wel voorstanders van inclusie, maar zwijgen merkwaardig genoeg over de gevolgen voor de hervorming van het s.o.

De voorstellen van de commissie-Monard en van WIVO reiken verder dan de VSO-herstructurering van weleer. Doorgedreven *differentiatie binnen de sterk heterogene klasgroepen* is bij dit alles het wondermiddel. Dit was destijds ook zo binnen het VSO-concept, maar binnen de VSO-scholen werd in de praktijk nooit gewerkt met sterk heterogene klassen en met doorgedreven differentiatie. Ook bij de comprehensieve experimenten in Frankrijk, Duitsland en Nederland probeerde men in de praktijk de comprehensieve principes zoveel mogelijk te omzeilen. De conclusie van een recente overzichtstudie over de resultaten van differentiatie-onderzoek luidt overigens: *"In de valabele wetenschappelijke studies die we analyseerden worden de gepropageerde voordelen van een gedifferentieerde pedagogische aanpak geenszins bevestigd. ... Avant d'implanter ce type de pédagogie dans les écoles et les systèmes scolaires, il faudrait que ses effets sur la réussite des élèves aient été démontrés empiriquement"* (Véronique Jobin, *Pédagogie différenciée: nature, évolution et analyse d'études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves*, Université Laval, Québec, février 2007, zie Internet). De voorbije decennia is men er overigens nooit in geslaagd passende aanpakken voor sterk heterogene klassen s.o. te realiseren. Mieke Van Hecke, directeur-generaal katholiek onderwijs, stelde onlangs in *Ter Zake* dat zo'n differentiatie blijkbaar niet realiseerbaar is, omdat dit anders al lang toegepast zou worden.

### 4.4 Negatie negatieve ervaringen & minachting tso en bso

We stellen vast dat de commissieleden, STAM & WIVO ... geen lessen willen trekken uit de negatieve ervaringen met analoge hervormingen in Nederland (gemeenschappelijke basisvorming), Frankrijk (Collège Unique), Duitsland (Gesamtschule) en destijds ook met ons VSO. Net zoals wij lieten veel VSO-scholen zich bijna 40 jaar geleden (mis-)leiden door de beloftes van bureaupedagogen onder aanvoering van de Leuvense professor Cyriel De Keyser. De context van mei '68 speelde hierbij ook mee.

Veel Vlaamse ouders kozen destijds evenwel voor het traditionele secundair onderwijs: ze wilden geen nivellering en een aantal VSO-leerplannen werden te licht bevonden. Zo verloren een aantal VSO-scholen veel leerlingen. Voor die scholen betekende de invoering van het eenheidstype in 1989 het einde van de leegloop en miserie.

Het plan-Monard voor de hervorming van het s.o. komt in sterke mate overeen met de invoering van de brede en gemeenschappelijke *basisvorming* destijds in Nederland. In *Onderwijskrant 145* formuleerden we al een uitvoerige kritiek op de mogelijke invoering van de brede en gemeenschappelijke eerste graad. We wilden tijdig waarschuwen. Ook volgens de commissie Dijsselbloem was het gelijk willen behandelen van ongelijke leerlingen nefast voor alle leerlingen. Voor de zwakke en/of andersgetalenteerde leerlingen kwam de nadruk te liggen op wat ze minder konden. Voor de betere leerlingen leidde de basisvorming tot ondervoeding en onderpresteren. De invoering van de gemeenschappelijke basisvorming had ook als gevolg dat leerlingen aan de grens massaal naar Vlaamse tso- en bso-scholen trokken. En in het zuiden van Nederland haalden bedrijfsleiders hun vaklui veelal uit Vlaanderen. Het heeft ook geen zin 12-jarigen met weinig aso-talenten per se nog enkele jaren een soort aso-onderwijs te laten volgen. Inmiddels werd de gemeenschappelijkheid in Nederland al sterk gereduceerd en er werden opnieuw ambachtsscholen voor 12-jarigen opgericht.

In Frankrijk poneren zowel president Sarkozy als minister Darcos dat het 'collège unique' voorbijgestreefd is en dat de gemeenschappelijke en brede stam tot averechtse resultaten leidde. De afschaffing heeft volgens hen als doel 'donner le maximum à chacun plutôt que le minimum à tous'. Een andere kritiek luidt dat de pleitbezorgers van het *collège unique* in sterke mate hebben bijgedragen tot de degradatie van het technisch en het beroepsonderwijs en tot de algemene daling van het onderwijsniveau – zoals dit ook blijkt uit de zwakke PISA-score bij 15-jarigen. Ook de commissie Monard laat zich laatdunkend uit over ons tso en bso en suggereert dat leerlingen die daarin terecht komen gefnuikt worden in hun ontwikkeling, gefrustreerd en ontmoedigd worden, vroegtijdig afhaken, enz.

Er zijn weinig landen waar de leerlingen zoals bij ons tot 12 jaar gezamenlijk onderwijs volgen: in Frankrijk en Engeland tot 11, in Duitsland tot 10 jaar. We zouden de leerlingen 1 of 2 jaar vroeger kunnen laten overstappen naar het s.o. Al bij al heeft dit o.i. meer nadelen dan voordelen. Tegelijk beseffen we dat de talenten van 12-jarigen te sterk verschillen om ze nog langer samen te houden. Een gemeenschappelijke en brede eerste graad kan enkel leiden tot nivellering en tot bedreiging van de specifieke tso- en bso-talenten.

#### 4.5 Verkrampt en nefast gelijkheidsideaal

De parlementaire commissie-Dijsselbloem poneert dat het verkrampt gelijkheidsideaal van de jaren zeventig leidde tot de waanidee dat alle kinderen zo lang mogelijk hetzelfde onderwijsaanbod moesten krijgen. Dit leidde tot experimenten met de middenschool (Van Kemenade) en later tot de invoering van de gemeenschappelijke en brede basisvorming in de lagere cyclus s.o. Dit betekende dat leerlingen met de meest uiteenlopende niveaus ongeveer dezelfde leerstof en vakken kregen. Traditionele scholen voor technisch- of beroepsonderwijs met een behoorlijk aantal uren techniek waren uit den boze, omdat arbeiderskinderen daardoor vastgepind werden op hun afkomst. De leerlingen moesten ook van alles eens kunnen proeven om zich op deze brede basis te kunnen oriënteren. We kregen een al te breed en te weinig gedifferentieerd curriculum.

We lezen verder: *“Deze gelijkheidsideologie heeft er ten onrechte toe geleid dat er jarenlang voor leerlingen wier talent meer praktisch dan theoretisch is, geen volwaardige leerroutes waren. In plaats van het onderkennen van talenten, ook wanneer die liggen in praktische vaardigheid, en deze verder te ontwikkelen kwam voor deze kinderen de nadruk te liggen op datgene wat ze niet konden in plaats van hun specifieke talenten te benutten. Dit heeft mede bijgedragen tot een hogere schooluitval. Pas sinds staatssecretaris Adelmund is de mogelijkheid er weer om leren en werken veel sneller met elkaar te verbinden.”* De gemeenschappelijke en brede basisvorming bleek voor vmbo-ers (=bso- en tso-ers) te moeilijk en te theoretisch en voor vwo-ers (=aso-ers) veel te makkelijk. Toch werden ze er in gelijke mate aan onderworpen. Die opgelegde gelijkheid was een politiek correct dogma waar de onderwijspraktijk helemaal geen behoefte aan had. Het leidde ook tot een minachting van het technisch en beroepsonderwijs. Ook in Frankrijk concludeerden een aantal onderzoekers dat de invoering van de *tronc commun* averechtse effecten sorteerde inzake leerresultaten, leerkansen, zittenblijven ... Het *collège unique* leidde ook tot een toename van de verschillen tussen de scholen. De zwakkere leerlingen zijn hier het meest de dupe van. In Franstalig België is de sterke achteruitgang van het niveau van het onderwijs en de toename van het zittenblijven mede te wijten aan een intensere invoering van de VSO-principes in vergelijking met Vlaanderen. Ook het slechts beoordelen en sanctioneren op het einde van een cyclus van 2 jaar bleek heel nefast.

#### 4.6 Minachting sterke eerste graad & stemmingmakerij

Het Monard-rapport *'Kwaliteit en kansen voor alle leerlingen'* drukt al te weinig waardering uit voor wat ons secundair onderwijs vroeger en ook nu nog presteerde. Er is ook al te weinig respect voor de hoge kwaliteit en belangrijke democratiserende rol van onze eerste graad. Vanaf het overheidsrapport *'Het educatief bestel in België'* van 1991 werd de eerste graad ten onrechte als dé grote probleemcyclus bestempeld met de fameuze kwakkel van de 9 à 10 % zittenblijvers (i.p.v. 3,3 %). De eerste graad deugde niet, en dus moest ook dringend de opleiding van de regenten hervormd worden. Ook het rapport Monard besteedt veel aandacht aan het opsommen van de vele kwalen en knelpunten - veelal stemmingmakerij en kwakkels: te veel zittenblijvers, sociale discriminatie, te grote kloof tussen sterke en zwakke leerlingen, te homogene klassen, watervalstelsel, te veel instructie en kennisoverdracht, te veel leerlingen die leermoe zijn ... De blauwdruk getuigt tevens van weinig waardering voor ons tso en bso.

We hebben de voorbije 17 jaar al kordaat gereageerd op de vele stemmingmakerij tegen het s.o en tegen de o.i. goed functionerende eerste graad in het bijzonder. Zo weerlegden we destijds de kwakkels i.v.m. zittenblijven in het rapport *'Het educatief bestel in België'*: er bleken immers geen 9 à 10 %, maar slechts 3,4 % zittenblijvers te zijn in het eerste jaar s.o. De ministers en de topambtenaren hebben de zittenblijvers-kwakkel nooit willen rechtzetten en die is een eigen leven gaan leiden. Toen we in 2000 tijdens een interview met minister Vanderpoorten repliqueerden dat ze weer uitpakte met de zittenblijverskwakkel, was haar antwoord: *'Waarom zou ik jullie geloven en niet mijn topambtenaren?'* Prof. Jan Van Damme had er nochtans in 2003 ook op gewezen dat er volgens zijn berekening maar 3,3 % i.p.v. 9 à 10 procent zittenblijvers waren.

Later in de studie PISA-2000 bleek dat nergens zoveel 15-jarige leerlingen nog op leeftijd zitten: 72 %. De opstellers van de blauwdruk verzwijgen die gunstige score. In 2005 op de studiedag van het Steunpunt-GOK te Aalst bleven inspecteur-generaal Michielsens en STAM-voorzitter Decaluwé verkondigen dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven was. Toen we beide sprekers wezen op de 72 % in PISA-2000, repliceerden ze dat ze die PISA-gegevens niet kenden. Minister Vdb zat er bij, maar verkoos eens te meer het stilzwijgen hierover.

We toonden ook aan dat door degelijk onderwijs de zwakkere leerlingen beter presteren, maar dat tegelijk de kloof met de beste leerlingen groter i.p.v. kleiner wordt. Niets werkt nivellerender dan de GOK-slogan 'de kloof dichten'.

De commissie-Monard lamenteert ook over het aantal schoolverlaters zonder diploma of getuigschrift. De commissie zegt er niet bij dat dit in andere landen een heel stuk hoger ligt dan de 13 % in Vlaanderen. In het zo geprezen Canada is dit 35 %. In Vlaanderen stromen ook niet minder dan 70 % van de leerlingen s.o. door naar het hoger onderwijs.

De vele critici van de radicale hervormingsvoorstellen beklemtonen de hoge kwaliteit en grote verdiensten van onze eerste graad s.o. (vroeger en nu). Het aantal zittenblijvers in de eerste graad is ook vrij laag i.p.v. hoog. We wezen ook geregeld op de belangrijke rol van de semi-polyvalente regenten. We hebben ons dan ook sterk verzet tegen de recente hervorming waarbij de lesbevoegdheid van de regenten werd gereduceerd tot 2 vakken, vaak zelfs kleine vakjes. Wijzelf en andere critici wezen ook op de fabels die verteld worden i.v.m. differentiatie binnen sterk heterogene klassen.

Het secundair onderwijs is uiteraard voor verbetering vatbaar, maar niet door de sterke kanten en ervaringswijsheid af te bouwen, door te goochelen met toverwoorden als differentiatie binnen heterogene klassen, ... De nefaste ideologie van de gelijkheid, van de gelijke behandeling en gemeenschappelijke leerinhoud en van het dempen van de kloof vierden de voorbije jaren hoogtij; ze leiden tot mediocratie en verlies van talent.

We stellen ook allang dat precies de 3x2-structuur van het VSO nefaster was dan de oude 2x3-structuur, omdat de leerlingen sindsdien de indruk kregen dat er pas na het *oriënterende* 4<sup>de</sup> jaar definitief gekozen moet worden. De invoering van de 2x3-VSO-structuur bevorderde precies de waterval in de hogere cyclus. Ook prof. Jan Van Damme is het hiermee eens.

Volgens O-ZON en volgens de meeste burgers is er ook niet te veel aandacht voor kennis, maar eerder te weinig. Het is precies de aangeprezen nieuwlichterij inzake competentie- en vaardigheidsgericht leren die leidde tot een daling van het niveau van kennis en vaardigheden.

#### 4.7 Moeten politici hervorming doordrukken?

In de recente beleidsnota van de Nederlandse minister Plasterk (zie punt 5) en in het rapport-Dijsselbloem lezen we dat de politieke verantwoordelijken zich al te sterk inlieten met het uitstippelen van de structuur en de inhoud van het onderwijs. *Plasterk* pleit nu voor een bescheiden opstelling van de politici en voor het vooral luisteren naar de praktijkmensen. In het rapport Monard lezen we in de inleiding een pleidooi voor *grote* inmenging & *pri-maat* van de politiek: *“Het zijn de politieke verantwoordelijken die straks de grote beslissingen i.v.m. de hervorming van het s.o. zullen moeten nemen, met inzicht en moed”*.

Monard gaat er ook prat op dat de topambtenaren en beleidsmensen bij de hervorming van het hoger onderwijs weinig rekening hielden met het *‘harde verzet’* van de praktijkmensen. Dat getuigt volgens hem van grote politieke moed.

De topambtenaren die vroeger de verlossing van ons hoger onderwijs gerealiseerd hebben, propageren nu blijkbaar eenzelfde oekaze-aanpak voor het secundair onderwijs. Bij de hervorming van het hoger onderwijs was er rond 1993-1995 weinig of geen ruimte voor inspraak. De besloten commissie-Monard publiceerde in 1993 plots het *plan Monard* en enkel punten en komma's mochten nog gewijzigd worden. In punt 4.8 gaan we straks even in op de veel nefaste gevolgen van de hervormingen van het hoger en universitair onderwijs.

Monard hoopt o.i. wel te vlug dat de politici ook nu blindelings de hervormingsvoorstellen van de topambtenaren en de minister zullen volgen. In de context van het project 'leerzorg' merkten we dat de praktijkmensen toch veel politici er konden van overtuigen dat dit project niet deugde. Minister Vdb moest inbinden.

Monard vergeet ook dat het plan Van den Bossche-Monard van 1995 – een radicale hervorming van het s.o. naar het model van het hoger onderwijs (groot-schaligheid, enveloppenfinanciering, afstandelijk management ...) – uiteindelijk ook door de politici verworpen werd. Veel politici hadden in die tijd nauwe banden met het bestuur van secundaire scholen en waren dus op de hoogte van het verzet. En de vakbonden reageerden alerter dan bij de hervorming van het hoger onderwijs. Ze hadden inmiddels hun lesje geleerd.

#### 4.8 Radicale hervorming als in hoger onderwijs?

Volgens commissievoorzitter Monard is de hervorming van het secundair onderwijs even dringend als de hervorming destijds van het hoger onderwijs. Monard verzint hierbij dat we anno 1995 in het hoger onderwijs werkten *“met dezelfde leraren en klassen als in het secundair onderwijs en in de-zelfde gebouwen, rond de speelplaats en de school-bel”*. De achterlijke opleidingen van weleer zouden nu dankzij de opeenvolgende hervormingen omgetoverd zijn tot *“dynamische en succesvolle hogescholen”*. Monard schetst een karikatuur van onze opleidingen anno 1995 – net zoals zijn commissie s.o. vertrekt van een opsomming van de vele kwalen van ons secundair onderwijs om vervolgens profetisch de *verlossing* te beloven.

Het zou volgens Monard *“voor ons land en de jongeren dramatisch geweest zijn”* indien Monard en co het hoger onderwijs niet hervormd hadden naar hun beeld en gelijkenis - in feite een regelrechte imitatie van het Nederlandse multisectorale model met enveloppefinanciering, flexibilisering, outputfinanciering e.d. Waarom werden al die succesvolle hervormingen sinds 1995 officieel nooit geëvalueerd? Een beperkte opiniepeiling wees overigens uit dat de meeste lectoren zich achteraf heel negatief uitlieten over de hervorming.

Veel Vlaamse professoren, docenten en studenten formuleerden de voorbije jaren scherpe kritiek op de hervormingen: technocratische bestuursvormen en overtrokken organisatiedenken (grootschaligheid e.d.); wildgroei in aanbod i.p.v. harmonisering, bureaucratie, loodzware en geldverslindende regionale koepels met veel vrijgestelden & departementen die het voor het zeggen hebben – ten koste van de professionaliteit en inspraak van de docenten, nare gevolgen van de enveloppefinanciering (o.m. minder en minder ervaren en gekwalificeerde docenten) en van de flexibilisering & outputfinanciering (moeilijke kwaliteitsbewaking, niveaudaling...), zelfstandig en competentiegericht leren dat tot niveaudaling leidt, ... Vandaag nog schrijft *prof. Raoul Bauer* in *De Standaard* dat het niveau van het hoger onderwijs sterk gedaald is en dat dit vooral een gevolg is van *“de voortdurende stroom van veranderingen die ons onderwijs teisteren. Elk onderwijssysteem, op welk niveau ook, heeft nood aan een zekere eerbied voor de traditie. Wanneer een minimum aan continuïteit ontbreekt, valt het hele systeem als los zand uit elkaar. Maar*

wat deert dat als het op papier maar mooi gestroomlijnd blijft bestaan” (Heb eerbied voor de onderwijstraditie, DS, 29.04.09). Bauer wijst terecht op het grote verschil tussen de ‘officiële’ zegeningen van de hervormingen en de realiteit. Vroeger kregen we als lerarenopleiding weinig of geen centen voor scholenbouw. Nu is er veel geld voor luxueuze gebouwen en voor de vele vrijgestelde managers & coördinatoren binnen de hogeschoolkoepels, ten koste van het aantal docenten en de kwaliteit. In Nederland verschenen eveneens veel bijdragen en boeken over de verloedering van het hoger onderwijs. Ook voor het hoger onderwijs werkt men in Nederland aan een herstel-beleid.

Wijzelf en vele anderen betreuren precies dat de beleidsverantwoordelijken bij de hervormingen van het hoger onderwijs geen rekening hielden met het harde verzet en met de alternatieve voorstellen van de praktijkmensen. Zo stelden wij en vele anderen voorop om samen te werken binnen dezelfde sector i.p.v. het Nederlandse *multisectorale* model. Bijvoorbeeld een daadwerkelijke samenwerking en schaalvergroting tussen de lerarenopleidingen onderling i.p.v. de fictieve samenwerking van een lerarenopleiding met het hoger technisch onderwijs e.d.. Nu kregen we ‘sectoraal’ gezien eerder schaalverkleining - b.v. verdubbeling regentaten lichamelijke opvoeding, veel minder samenwerking & ongezonde concurrentie en opbod tussen de scholen. Een ander voorbeeld: in plaats van de te kleine opleidingen industrieel ingenieur te laten samenwerken, kozen de beleidsmensen voor de kunstmatige fusie en samenwerking met opleidingen voor verpleegsters e.d. In de meeste landen koos men logisch voor *sectorale* samenwerking en schaalvergroting. Binnen het kader van de Bologna-hervorming kwam er ook inzake de vooropgestelde harmonisering met de andere Europese landen niets terecht.

Met een sectorale hervorming zou de sector van de lerarenopleidingen er nu veel beter voorstaan. Sinds de hervorming is er minder samenwerking en de leerprogramma’s lopen totaal uiteen. We merken verder dat veel docenten – mede als gevolg van de enveloppefinanciering – vooraf minder ervaring opdeden in het (secundair) onderwijs en vakken doceren waarvoor ze geenszins onderlegd en bevoegd zijn, dat ze op het vlak van het publiceren, dienstbetoon e.d. minder actief zijn, ... De regentaten zijn ook meer dan voorheen de dupe van kleinschaligheid en wildgroei inzake vakken en opties. In het recente plan-Monard lezen we dat er semi-

polyvalente regenten nodig zijn en Vandenbroucke verkondigde aansluitend dat de regenten meer uren les per klas moeten geven, maar dezelfde minister heeft hun bevoegdheid herleid van 3 naar 2 vakken. Raar maar waar!

In volgende nummers van *Onderwijskrant* zullen we nog veel aandacht aan de hervorming van het s.o. besteden. We roepen nu al de onderwijskoepels en lerarenbonden op om zo vlug mogelijk te peilen naar de opvattingen van hun achterban en hun stem te laten horen. We vrezen wel dat een aantal koepelvrijgestelden ook in deze radicale hervorming nieuw werk zien voor de eigen vernieuwingswinkel. Ook inzake inclusie was dit het geval. Zo betreurden we ook dat de katholieke koepel al sinds 2009 eenheidsleerplannen voor de eerste graad invoerde.

## 5 Nederlands herstelbeleid & lessen voor Vlaanderen

We stelden al dat Vlaanderen veel kan leren uit de kritische evaluatie van het vernieuwingsbeleid in Nederland, Frankrijk, ... en uit het feit dat de huidige beleidsmensen er nu proberen terug op het goede pad te geraken. In de beleidsnota *‘Het beste onderwijs’* lezen we dat Nederland vooreerst wil afstapen van de overmatige bemoeienis van de overheid met het onderwijs – vooral ook inzake de pedagogische aanpak. Plasterk pleit voor een *bescheiden en dienende opstelling* van de overheid en onderwijsambtenaren. Ze moeten vooral een steun betekenen voor de leerkrachten en scholen, veel meer luisteren naar de praktijkmensen en tegelijk het niveau – de opput – beter bewaken.

Ons onderwijs gaat eveneens gebukt onder de onkunde en doordraverij van de vele stuurlieders aan wal die geen krijt aan de vingers hebben, maar zichzelf bestempelen als ‘deskundigen’ die beweren veel beter te weten hoe het moet dan de *conservatieve* leerkrachten. In het rapport-Monard lezen we dat minister een commissie van *‘deskundigen’* heeft belast met het opstellen van een hervormingsplan. Het gaat echter om topambtenaren en stuurlieders aan wal die zichzelf als ‘deskundig’ bestempelen ook al kennen ze het secundair onderwijs niet van binnenuit. Praktijkmensen worden niet als deskundig aanzien.

Als tweede krachtlijn wil minister Plasterk de *leerkracht als professional* herwaarderen en veel meer inspraak geven in het beleid. *“Onderwijs is*

*niet van de besturen en niet van de overheid*”, aldus Plasterk. Ook de koepels en lokale besturen staan veelal te ver af van de werkvloer. Dat is ook een gevolg van de schaalvergroting. Het stimuleren van fusies en mastodontscholengroepen behoort nu tot het verleden. Er wordt onderzocht hoe scholen weer los geraken uit grote scholengroepen, maar defuseren lijkt niet makkelijk.

Plasterk pleit in derde instantie voor *meer instructie en gestructureerd onderwijs* om aldus het niveau te verhogen. De voorbije decennia stonden het *ontplooiingsmodel* en de *ontscholing centraal*. Volgens Plasterk werd er te sterk gewerkt *“vanuit de gedachte dat kennisoverdracht iets van het verleden is”*. De minister wil – net als O-ZON – meer aandacht voor basisvaardigheden en basiskennis en de exameneisen worden verhoogd. (Terloops: er is hierbij ook veel interesse vanuit Nederland voor onze vakdidactische publicaties over wiskunde en lezen.) De benadeelde leerlingen waren volgens Plasterk en Dijsselbloem het meest de dupe van de ontscholing en van het gelijk willen behandelen van ongelijke leerlingen.

Plasterk pleit ten slotte voor meer ambitie, voor een algemene niveauperhoging – waarvoor ook meer contacturen in het hoger onderwijs nodig zijn. Er is veel kritiek op de niveaudaling van de universiteiten en van de hogescholen. Voor de lerarenopleidingen worden gemeenschappelijke toetsen opgelegd.

## 6 Rita Bollaert: ‘we doen ze tekort’

Ter attentie van de nieuwe regering en onderwijsminister leggen we ook een recent standpunt en getuigenis van *Rita Bollaert* voor over de ‘ontscholing’ en de gevolgen ervan. Zij is auteur van onder meer *‘ZitStil op school, omgaan met ADHD in de klas’*, en was vele jaren werkzaam binnen ‘Zit Stil’. De voorbije jaren werkte ze als lerares in het secundair onderwijs. Bollaert publiceerde op 24 maart in ‘De Standaard’ een opgemerkte opnie-bijdrage over de achteruitgang van het onderwijs - die wonderwel aansluit bij de O-ZON-ideeën.

*Bollaert* getuigt: “Na vijf jaar vormingswerk in het Centrum ZitStil, ben ik drie jaar geleden teruggekeerd naar het onderwijs. Ironie van het lot: sinds die eerste dag kan ik bevestigen wat in de volksmond gezegd wordt: *‘Ze hebben tegenwoordig bijna allemaal ADHD’*. Gelukkig is dat een onwaarheid (‘slechts’ 5 à 8 procent van de kinderen heeft ADHD), maar er zit wel veel waarheid in. Het valt

me namelijk op dat de concentratiemogelijkheden van de leerlingen sterk achteruitgegaan zijn. De oorzaken kan men zoeken in het aanbod dat ze krijgen vanaf de lagere school: de leerstof is versnipperd en verpakt in boeiende, prikkelende weetjes en projectjes, gebaseerd op *‘de vraag moet van de leerling komen’*. Dat resulteert in een oppervlakkig aanraken van veel interessante gegevens, zonder enige diepgang uit te bouwen. Ook geheugentraining komt nog weinig aan bod. Het aantal liedjes en gedichtjes, formules of definities dat moet worden ‘geblokt’ is drastisch verminderd, want dat is pedagogisch blijkbaar niet meer verantwoord. De neurobiologie toont nochtans duidelijk aan dat de hersenen om training vragen, liefst op jonge leeftijd.

Een andere oorzaak ligt in de wijze waarop het onderwijs wordt aangeboden. Leerlingen zitten in eilandjes per 4 of 5 aan tafeltjes wat een continue communicatie uitlokt en stimuleert, maar waardoor de leerlingen niet meer recht naar het bord gericht zitten. Deze werkhouding is niet compatibel met een geconcentreerde luisterhouding tijdens een instructiefase. Ze worden getraind om te werken in het voortdurende, steeds opnieuw afleidende geroezemoes. Wekt het nog verwondering dat meer en meer kinderen die echt ADHD hebben, niet in zo’n klassituatie kunnen functioneren?

Gevolg is, en dat ondervinden ook heel wat werkgevers, een algemene achteruitgang van de kennis en de vaardigheden: de leerlingen zijn nu misschien mondiger maar ze kunnen wel met moeite een normale zin formuleren. Hun kennis van het Nederlands is veel armer geworden. Rekenvaardigheden hollen achteruit. Algemene basiskennis (natuur, cultuur, technologie) is niet, zoals we zouden mogen verwachten, toegenomen. In het secundair en hoger onderwijs constateren we dat leerlingen de vaardigheden niet meer hebben om leerstof op te nemen: ze leren oppervlakkig, meestal slechts in het kortetermijngeheugen zodat ze zelf later geconfronteerd worden met hiaten in hun veronderstelde basiskennis.

Doordat de wereld van de leerling het uitgangspunt voor het onderwijs geworden is, hebben we er zelf voor gezorgd dat leerlingen niet leren omgaan met frustratie, met het uitvoeren van een moeilijkere opdracht, met het verwerken van een repetitief element in de leerstof. Ze worden met andere woorden niet meer geconfronteerd met de minder leuke dingen in het leven. Zowel in secundair als in hoger onderwijs, maar evengoed op de werkvloer, blijven

ze deze levenswijze als verworven recht opeisen: commentaar geven (relevant of niet, gevraagd of niet), gesprekken voortzetten zonder rekening te houden met de omgeving. Ze zetten frustratie machteloos om in woede en agressie. Ze kunnen geen 'neen' verdragen, willen de regels naar hun hand zetten, schuiven verantwoordelijkheid af, zetten niet door tot het einde van een opdracht, omdat het gemakkelijker is om op te geven.

Zijn dat de pedagogische doelstellingen die we willen bereiken? Niet tot onze verbazing maar wel tot onze grote schrik stellen we vast dat dankzij de doorlichtingen deze eerder nefaste onderwijssystemen willens nillens vorm krijgen en dat scholen die geloven in hun gestructureerde onderwijsaanpak verplicht worden om zich aan te passen. Wat mist deze en de volgende generatie leerlingen? De taakspanning moet worden opgebouwd van in de kleuterklas tot op het einde van de studiercarrière. De leerlingen vragen om zo'n uitdaging: we stellen immers vaak vast dat inhoudelijke verveling leidt tot schoolmoeheid, revolte en verkeerde keuzes als ze op zoek gaan naar meer invulling in hun leven."

## 7 O-ZON-actiepunten

Als verwachtingen voor de volgende regeerperiode drukken we hier ook het O-ZON-manifest van januari 2007 af - met de tien O-ZON-actiepunten voor 'herscholing' van het onderwijs, voor herwaardering van Vlaamse traditie en voor vernieuwing *in continuïteit*. Die actiepunten werden de voorbije jaren door veel mensen onderschreven en ook bevestigd in studies over de daling van het niveau van de leerprestaties. Door de grote overeenkomst met het *herstel*-beleid in Nederland Frankrijk, Italië ... en met de recente kritiek op het Vlaamse beleid is het O-ZON-manifest actueler dan ooit.

### 7.1 Respect professionaliteit en ervaringswijsheid

Het motto van O-ZON luidt: *Meester, het mag weer*. Meester, je mag weer echt lesgeven zonder voortdurend gedirigeerd te worden door het *vernieuwingsestablishment*, door het grote aantal ambtenaren en vrijgestelden die niet in de praktijk staan, maar het voor het zeggen hebben. Leerkrachten moeten weer als echte professionals behandeld worden en met meer plezier en voldoening kunnen klashouden. Ook accreditatiedirecteur *Karl Dittrich* betreurt dat de *'docenten steeds min-*

*der de kans krijgen om hun vakkennis en enthousiasme te etaleren'*. Hij stelt dat ze ondergeschikt gemaakt worden aan onderwijsvernieuwers die nieuwe paradigma's bedenken en opleggen.

### 7.2 Herwaardering basiskennis en -vaardigheden

Dit O-ZON-actiepunt werd de voorbije 2 jaar massaal onderschreven. We pleit(t)en ook voor herwaardering van leerinhouden die abstractie en symbolisering vereisen en van leerinhouden die niet onmiddellijk functioneel zijn zoals literatuur e.d.. Vorig jaar namen we ook afstand van de nivellerende eenheidsleerplannen eerste graad s.o. die vanaf september 2009 ingevoerd worden. Sinds de O-ZON-start verschenen in Vlaanderen opvallend veel getuigenissen & studies over de achteruitgang van de basisvaardigheden en van de basiskennis. Aan de universiteiten en hogescholen doen de bijspiijkercursussen voor Nederlands, wiskunde e.d. steeds meer hun intrede. We betreuren dat in de blauwdruk secundair onderwijs opnieuw geponeerd wordt dat ons onderwijs te kennisgericht is en dat de vakdisciplines sterk gerelativeerd worden.

Uit negatieve reacties op dit O-ZON-actiepunt bleek overigens hoe sterk het *ontscholingsdiscours* bij veel vernieuwers al is doorgedrongen. Inspecteurs, DVO-kopstukken, een aantal professoren, begeleiders en politici ... reageerden met *de kennis van gisteren is morgen al verouderd, wat we vroeger op school leerden is grotendeels verdampt, de kassa berekent de prijs in de supermarkt, grammatica is overbodig, een slechte spelling maakt een taal niet slechter, je moet de leerlingen het woord 'ventiel' niet aanleren, want bij de fietsenmaker zullen ze toch 'soupape' gebruiken, dat is niet 'normaal functioneel' ... Leren lezen, rekenen en schrijven, de wet van Newton e.d., dat is allemaal kennis die niet verouderd. Hoofdrekenen is ook binnen onze kennismaatschappij nog steeds belangrijk. Pas recentelijk begon de overheid te beseffen hoe laat het is. De met veel omhaal aangekondigde herziening van de eindtermen Nederlands (vooral taalbeschouwing) en Frans blijken jammer genoeg *much ado about nothing*. Het talenplan van Vandenbroucke bleek ook veel te vaag en leverde weinig resultaat op. De *taalachterstandsnegationisten* – *zelfs binnen het Steunpunt GOK* – voerden veelal het hoge woord.*

### 7.3 Herwaardering instructie, cultuuroverdracht, discipline en orde

Op het leerpsychologisch AERA-congres van 2006 werd nog eens wetenschappelijk aangetoond dat de leerlingen vooral leren van *sterk geleide* leerprocessen – ook in het hoger onderwijs. Leerlingen leren al te weinig als ze zelf alles moeten uitzoeken. De koppositie van het Vlaams onderwijs heeft alles te maken met het feit dat er hier nog meer lesgegeven wordt. In alle landen die hoog scoren op PISA en TIMSS – Finland, Japan b.v. – is er veel aandacht voor directe instructie. Minister Plasterk vraagt in zijn recente beleidsnota *'Het beste onderwijs'* meer aandacht voor een gestructureerde aanpak van het leerproces en voor meer contacturen. Karl Dittrich, directeur van de accreditatievereniging NVAO, poneerde in oktober 2008: *"Ook grote groepen studenten hoger onderwijs hebben onoverkomelijke moeilijkheden met zelfstandig leren en slagen er niet in om de mooie onderwijskundige abstracties over zelfstandig leren om te zetten in effectief leren. Men kunnen beweren dat de onderwijskundige ideeën kloppen, maar dat de uitvoering niet klopt, maar die redenering vind ik te simpel en ook gevaarlijk. We moeten erkennen dat veel studenten de gevraagde zelfstandigheid niet kunnen opbrengen en dus ook niet goed genoeg leren!"*

Prof. Bieke De Fraine poneerde terecht dat het klimaat in Vlaanderen eerder prestatievijandig is. In haar onderzoek stelde ze vast dat leerlingen in prestatiegerichte scholen niet enkel beter presteren, maar zich ook beter voelen. Ook bedrijfsleider André Leysen wees op het prestatievijandig klimaat dat ook het doorzettingsvermogen, de ondernemingszin en de arbeidsvreugde aantast. De ontscholvers pleiten voor het zelfstandig leren, het leren opzoeken, de knuffelpedagogiek, het onmiddellijk welbevinden, het verleuken van het onderwijs. O-ZON bestrijdt die *'dictatuur van het welbevinden'*.

### 7.4 Herwaardering jaarklassen, geen doorgedreven individualisatie & inclusie

De belangrijkste hervorming ooit was de invoering van het jaarklassensysteem - indeling van leerinhoud per klas of graad die klassikale instructie, *samen* leren en oefenen mogelijk maakt. Leerplannen en leerboeken zijn hierbij heel belangrijk. Dit is het eeuwenoude, het meest economische en effectieve systeem – vooral ook voor de zwakkere leerlingen. De ontscholvers pleiten al 100 jaar voor het doorbreken van het jaarklassensysteem, voor radi-

cale individualisatie. Zij opteren voor onderwijs *op maat van elk kind, voor het beeld van de leerling als een soort zelfstandige ondernemer die a.h.w. zijn eigen leerplan en leertraject kan opstellen en volgen.* We betreuren in dit verband het opdoeken van het jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997, de kritiek op de klassikale instructie en op het werken met leerplannen binnen het eindtermendebat, de inclusie-filosofie die het gezamenlijk leerplan en geïntegreerd zijn in het lesgebeuren in vraag stelt, ...

Leerlingen van leerzorgniveau-3 met 2 tot 5 jaar achterstand horen volgens Vandenbroucke ook thuis in de gewone klas. De leerkracht moet voor deze kinderen maar een apart programma samenstellen. Zo'n inclusie ontwricht het leren in groep en installeert een systeem van apartheid binnen de klas voor de inclusie-leerlingen. Radicale inclusie is bijzonder nefast voor de zwakkere leerlingen in het basisonderwijs, voor de b.o.-leerlingen en voor het bso. In onze O-ZON-petitie en -enquête van februari 2007 stelden we eens te meer vast dat er geen draagvlak is voor zo'n inclusiebeleid. Onze O-ZON-actie sorteerde het nodige effect en stimuleerde veel leerkrachten, directies en politici tot verzet.

### 7.5 Verhoging van het niveau van onderwijs & lerarenopleidingen

Bijna dagelijks lezen we in kranten getuigenissen van mensen die hun beklag doen over de daling van het niveau - vanwege leerkrachten en docenten, maar ook vanwege mensen verantwoordelijk voor het examen voor politiemann, voor gemeentebediende ... Zo noteerden we opvallend veel klachten over het niveau van de taalkennis en van de taalvaardigheid. Dat is het gevolg van het feit dat een aantal klassieke aanpakken bekritiseerd werden en dat een eenzijdige communicatieve aanpak werd gepropageerd. Minister Vandenbroucke bestempelde de kritiek op de niveaudaling als een hype. Toen we hem in 2006 wezen op de ernst van de situatie in Brussel, merkte hij op dat het onderwijs in Brussel al veel verbeterd was, maar een jaar later pleitte hij voor een noodplan.

Ook directies en leraars moeten er op toezien dat er geen *nepdiploma's* worden uitgereikt. De daling van het niveau van het aso en van het universitair onderwijs heeft ook nefaste gevolgen voor het niveau van het tso & bso en van het hoger onderwijs. Ook het niveau van de lerarenopleidingen moet omhoog. De vele ondoordachte hervormingen van



de voorbije 20 jaar hebben tot een sterke daling van het niveau geleid. De hervorming van september 2007 heeft het regentaat verder ontwricht en de nieuwe regent-leraar is niet langer semi-polyvalent. Het aantal kandidaten voor de universitaire lerarenopleiding liep terug met 70 %.

### **7.6 Meer niveaubewaking vanwege overheid, inspectie, directies en leerkrachten**

Als het niveau daalt, dan komt dit ook omdat het niveau van het onderwijs minder bewaakt wordt dan vroeger het geval was. In de lerarenopleiding hebben we vastgesteld hoe de voorbije 20 jaar alle mechanismen voor de niveaubewaking stelselmatig werden afgeschaft, het recente flexibiliseringsdecreet maakte het nog een stuk moeilijker. Bij de visitatie in het hoger onderwijs wordt niet gekeken naar het niveau van de studenten en van de opleiding, maar wel of men er de modieuze opvattingen over competentieleren en IKZ propageert.

Minister Vandenbroucke gaf zelf toe dat zijn inspecteurs weinig begaan zijn met de niveaubewaking, de controle van de leerresultaten in het lager en secundair onderwijs. Als het schoolbestuur na een doorlichting vraagt: *hoe zit het met de core business van een bepaalde school?*, antwoorden de inspecteurs dat ze daar geen uitspraken kunnen over doen. Ze doen wel uitspraken over het feit dat er te weinig hoekenwerk is in de hogere klassen van het lager onderwijs, of over het feit dat de leerlingen s.o. klagen over het vele werk. De vraag of de leerling voldoende leert, of de school voldoende toegevoegde waarde oplevert, moet de norm zijn en niet de vraag of bepaalde werkvormen worden gehanteerd.

### **7.7 Beter benutten talenten van alle soorten leerlingen. Effectief achterstandsbeleid, geen nivellering & comprehensief s.o.**

Ontscholing en niveaudaling leiden tot een onderbenutting van talenten. Niveaudaling is nadelig voor de sterkere leerlingen, en rampzalig voor de zwakste en de sociaal benadeelde leerlingen. Niveaudaling staat haaks op volksverheffing, emancipatie en democratisering – die zo centraal stonden in het onderwijs van de jaren vijftig en zestig. Veel handarbeiderskinderen stroomden door naar het aso en naar de universiteit, anderen genoten tso van een hoog niveau. Ze hadden geen extra zorgverbreding nodig, enkel degelijk onderwijs en een studiebeurs. Degelijk onderwijs was/is dé belangrijkste hefboom van de democratisering.

Ons *achterstandsbeleid* rendeert al te weinig. We zijn nu al 18 jaar bezig met zorgverbreding, onderwijsvoorrangs- en gelijkekansen-beleid, maar met al te weinig succes. De zwakkere leerlingen krijgen het steeds moeilijker omdat het niveau van de gewone lessen aan het dalen is. Als we het niveau van de gewone lessen laten zakken, dan heeft extra zorgverbreding achteraf weinig effect.

*Onderwijskrant* heeft vanaf 1990 actie gevoerd voor een zorgverbredingsbeleid, met als prioriteit *het verhogen van het niveau van de gewone lessen* - preventieve zorgverbreding. De ondersteuning van de zorgverbreding werd jammer genoeg uitbesteed aan GOK-steunpunten die een visie propageren die haaks staat op een effectieve aanpak. De Steunpunten pleiten voor ontscholing, voor een zelfontdekkende aanpak. De specialisten inzake achterstandsdidactiek stellen alle dat zwakkere leerlingen en migranten precies meer instructie en begeleiding nodig hebben, meer structuur.

Een voorbeeld uit het kleuteronderwijs. Iedereen weet dat het vrij spel in het kleuteronderwijs niet bijdraagt tot het echt stimuleren van de taalontwikkeling van de NT2-leerlingen, die spreken hun eigen taal en leren er Nederlands. Toch propageerde het Steunpunt CEGO 62 à 72 % vrij initiatief. NT2-Leuven stelde dat de taalaanpak voor NT2-leerlingen net dezelfde is als voor NT1-leerlingen en in een recent handboek over taalonderwijs schrijven ze niets over de NT2-aanpak. Het is niet verwonderlijk dat de NT2-leerlingen zo weinig vooruitgang boeken, dat er voor Brussel een noodplan nodig is. (Zie ook bijdrage 'onderwijs en inburgering' op pagina 22.)

Inzake gelijke kansen worden we ook voortdurend geconfronteerd met voorstellen van de Steunpunten, van het HIVA en van beleidsadviseurs die de situatie nog kunnen verergeren en die tot een *nivellering van het onderwijs* leiden. Drie voorbeelden:

\**Piet Van Avermaet*, een van de drie kopstukken van het Steunpunt-GOK, relateert het belang van taalonderwijs voor anderstalige leerlingen en sloot zich aan bij de taalachterstandsnegationisten.

\*De GOK-steunpunten, prof. Nicaise en veel beleidsadviseurs pleiten voor een *middenschool* tot 14 of 16 jaar met totaal heterogene klassen. Niets is nefaster voor de ontwikkeling van de verschillende talenten van de leerlingen.

\*Minister Vandenbroucke en onze GOK-ideologen willen *de prestatiekloof tussen de zwakste en de sterkste leerlingen zo klein mogelijk maken*. De

bekende slogan luidt: *de kloof dempen* – vooral ook via de invoering van comprehensief onderwijs. Degelijk onderwijs leidt ertoe dat de zwakste leerlingen beter presteren, maar tegelijk zullen de betere leerlingen hieruit nog het meest profijt halen en zal de kloof nog groter worden. Het is overigens zo dat onze zwakkere leerlingen nog steeds beter presteren dan deze in andere landen. We moeten er enkel voor zorgen dat onze zwakke en sterkere leerlingen nog beter presteren. (Zie ook punt 4 over de hervorming s.o.).

### **7.8 Vernieuwing in continuïteit i.p.v. doorhollings- en omwentelingsbeleid**

Zie punt 2 op pagina 3 e.v.

### **7.9 Verminderen invloed van vernieuwingsestablishment**

Ook in de wereld van de 'experts', de ondersteuningssector, de verschillende pedagogische centra kwamen er sinds 1989 honderden vrijgestelden bij. Deze 'experts' zoeken werk voor de eigen vernieuwingswinkel en oefenen zo een vernieuwingsdruk uit. De macht van die zgn. 'experts' is veel te groot geworden. Drie voorbeelden.

\*Vanaf de start van het debat over de eindtermen in 1993 heeft de *DVO* duidelijk gemaakt dat ze de eindtermen wou aangrijpen (misbruiken?) om een revolutie op gang te brengen. In de toelichting bij de eindtermen wordt die revolutie nog eens duidelijk omschreven, voortaan moesten de leerlingen zelf hun kennis construeren, basiskennis en vakdisciplines waren niet zo belangrijk meer, enz. Ook de inspectie nam die refreintjes over.

\*Het *Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs* (CEGO) beweert al vanaf 1976 dat heel ons onderwijs de helling op moet; leerkrachten leerden enkel trucjes aan en de arme kindjes werden onder de knoet gehouden. Dit centrum krijgt jaarlijks 25 miljoen Fr. Subsidies. In april 2006 stelde Laevers dat ons secundair onderwijs voor de bijl moest, het moest volledig ontschoold worden.

\*We betreuren verder dat in veel *beleids-ondersteunend onderzoek* de 'experts' de subsidiërende overheid naar de mond (moeten) praten.

### **7.10 Afbouwen bureaucrativering en grootschaligheid**

Onze beleidsmensen sturen aan op verdere schaalvergroting & bureaucrativering. O-ZON pleit voor het afbouwen van de evolutie van de school in de richting van een groot en bureaucratisch bedrijf. We pleiten voor reductie van de steeds grotere fusies en scholengemeenschappen, van de bureaucratische schil rond het onderwijs, van de overhead (vooral in hoger onderwijs), van de planlast voor de leerkrachten... Het management moet in dienst staan van het leerproces.

De schaalvergroting leidt tot het ontstaan van grote regionale koepels en tot het steeds verder toeneemen van de bestuurslagen en van het aantal managers, van de staffuncties en centrale diensten. Scholen dreigen zo enorme bureaucratische instellingen te worden, log en overgeorganiseerd. Niets mag meer informeel worden afgehandeld, voor alles zijn er commissies en bijzondere coördinatoren, over alles moet eindeloos onderhandeld en vergaderd worden. De grote en bedrijvige scholengroepen willen ook alles stroomlijnen en reglementeren en dit ten koste van de professionele autonomie van de leerkrachten. Leraren moeten al te veel tijd stoppen in plannen (planlast) en overleggen en dit ten koste van het lesgeven. In het hoger onderwijs is de bureaucrativering al heel sterk doorgedrongen, maar ook elders is ze in oplicht.

## **8 Besluit**

We volgen als tijdschrift al meer dan 30 jaar het onderwijsbeleid op de voet. In deze bijdrage leggen we ons memorandum voor de volgende regeerperiode voor. We betreuren dat we in dit memorandum nog steeds een aantal kritieken en actiepunten moeten opnemen die ook in ons memorandum van 5 en 10 jaar geleden stonden. Anderzijds merkten we de voorbije 5 jaar dat de standpunten van *Onderwijskrant* en O-ZON veel aandacht en instemming kregen vanuit het onderwijsveld en ook effect sorteerden.

In ons memorandum staan ook een aantal nieuwe aandachts- en knelpunten. Zo stonden we lang stil bij de o.i. nefaste hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. We vroegen in dit memorandum ook aandacht voor de leerrijke koerswijzigingen in Nederland, Frankrijk ...

## Onderwijsminister Plasterk over einde doorhollingsbeleid en halt aan ontplooiingsmodel & ontscholing voorbij 30 jaar

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

### Inleiding: lessen voor Vlaanderen

Op 4 december 2008 proclameerde de Nederlandse onderwijsminister *Plasterk* de krachtlijnen van het nieuw onderwijsbeleid voor de kamer van volksvertegenwoordigers: een breuk met het omwentelingsbeleid van de voorbije decennia en met het primaat van de politiek. De beleidsnota '*Het beste onderwijs*' is mede gebaseerd op het rapport-Dijsselbloem van de parlementaire commissie die het beleid van de voorbije decennia kritisch beoordeelde. We hebben dit rapport uitvoerig samengevat in *Onderwijskrant* nr. 145 - samen met de lessen voor Vlaanderen.

De ideeën en de kritiek in de beleidsnota en in het rapport komen perfect overeen met onze analyses van het Nederlandse en Vlaamse beleid zoals we die de voorbije 20 jaar in *Onderwijskrant* publiceerden. We verheugen ons hierover, maar betreuren tegelijk dat we hier zolang hebben moeten op wachten. In het perspectief van de nieuwe regeerperiode 2009-2014 nemen we de belangrijkste passages op uit de beleidsnota '*Het beste onderwijs*'. Het gaat om ideeën en koerswijzigingen die centraal zouden moeten staan in het toekomstige beleid in Vlaanderen.

### 1 Bescheiden & dienende overheid i.p.v. primaat politiek & oekazes

"Allereerst een uitgangspunt dat voor mij van belang is bij het voeren van het onderwijsbeleid. Daarbij gaat het dus nog niet om een inhoudelijk doel, maar om de houding waarmee ik als minister van Onderwijs tegen het onderwijs aankijk. *Voorop staan dienstbaarheid en een zekere bescheidenheid tegenover de praktijkmensen die het werk doen.*

Onderwijs is primair een interactie tussen de leraar en de leerling (of student), gecombineerd met eigen activiteit van de leerling. Het is niet de overheid die dient voor te schrijven in detail, of zelfs maar in grote lijnen, wat er in die interactie gebeurt. Veeleer is de overheid voorwaardenscheppend, ondersteunend. Slechts in extreme gevallen, bijvoorbeeld

daar waar de kwaliteit van het onderwijs in gevaar komt, past het de overheid direct in te grijpen. Onderwijs wordt in de klas gegeven, het beleid is ondersteunend en faciliterend. Er zijn drie lijnen aan te wijzen in het beleid dat we als minister voeren:

- meer ruimte voor professionals
- meer gestructureerd onderwijs, en meer instructie
- het verhogen van het ambitieniveau in alle niveaus van het onderwijs.

Ons beleid en onze uitgangspunten sporen goed met de aanbevelingen van de commissie-Dijsselbloem en de commissie-Meijerink. Deels komt dat doordat we ons baseren op de uitkomsten van deze commissies. Maar ik denk dat het vooral ook zo is dat de conclusies van die commissies net als de opvattingen van de bewindspersonen te zien zijn als *gemeenschappelijke reactie op wat voorafging in de afgelopen dertig jaar onderwijsbeleid en -praktijk.*

### 2 Herwaardering leerkracht, geen afstandelijk beleid & mastodonten

#### 2.1 Ruimte voor professionals

"*Onderwijs is niet van de besturen en niet van de overheid. Onderwijs is in de eerste plaats van leerlingen, ouders en leraren.* Door de grote politieke aandacht voor stelsel-discussies en de snelle (bestuurlijke) schaalvergroting is dat te veel uit beeld geraakt. Dit kabinet brengt hierin een correctie. Onze zienswijze heeft zich direct vertaald in hernieuwde en grote aandacht voor de leraren, vooral omdat het beroep van leraar een herwaardering verdiende. Nadruk ligt op salarisverbetering door snellere carrièrelijnen, hogere inschaling op basis van onder meer hogere opleiding of andere competenties.

Er wordt vooral ook gewerkt aan een betere medezeggenschap en aan verankering van de professionele positie voor de leraar. Het gaat bij dit alles niet alleen om de positie van de leraar in de school. *Ook in het beleid geven we docenten een grotere stem via de officiële overleggen, maar ook met ontmoet-*

tingen, dinergesprekken, werkbezoeken en digitaal debat. *De leraar moet weer aangesproken worden op zijn professionaliteit.* Dat betekent ook dat hij niet alleen wordt ingezet als 'uitvoerder' van onderwijs, maar ook - met zijn team - aan het stuur staat bij het ontwerpen van het onderwijskundige beleid van de school. Die 'professionele ruimte' voor de leraar leggen we vast in de onderwijswetten."

## 2.2 Menselijke maat i.p.v. afstandelijk bestuur, mastodonten en bureaucratie

"De afgelopen decennia hebben in het onderwijs een enorme schaalvergroting laten zien. Die is ingezet met nadrukkelijke steun vanuit de politiek, en had (onder meer) als doel een verbeterde efficiëntie. Het bestuur is daardoor steeds verder van de werkvloer af komen staan, en docenten, ouders en leerlingen hebben steeds minder het gevoel dat het 'hun school' is. Daarmee is hun ruimte verkleind om de school te kiezen of zo in te richten zoals zij dat willen, terwijl die ruimte van nature bij het onderwijs hoort.

Mijn uitgangspunt is dat een school zo groot zou moeten zijn als noodzakelijk is voor een goede bedrijfsvoering, maar dat hoe dan ook per vestiging de menselijke maat zorgvuldig in acht genomen moet worden. Een uitgebreide brief over de menselijke maat hebben beide staatssecretarissen en ik u onlangs gestuurd. Met de brief over de menselijke maat markeren we *een nieuwe richting in het denken over schaalgrootte*. De overheid stimuleerde schaalvergroting, waardoor de menselijke maat in het onderwijs onder druk is komen te staan. Het kabinet wil daarom een *fusietoets* invoeren. Daarnaast komt er een verkenning naar de wenselijkheid en de juridische en financiële gevolgen van het vergemakkelijken van uittreden uit een instelling."

## 3 Gestructureerde aanpak & instructie geen ontplooiingsmodel

"Een tweede lijn van het beleid betreft de strengheid van het onderwijs. Simpelweg gaat het om het kiezen van positie tussen twee uitersten: aan de ene kant het instructiemodel, aan de andere kant het ontplooiingsmodel. Bij het eerste model is het uitgangspunt dat de school (of docent) weet wat een kind zou moeten weten en kunnen, en dat de school een programma uitvoert om de overdracht van die kennis te realiseren. Bij het tweede model is het uitgangspunt dat elk kind van alles in zich heeft en dat het onderwijs dienend is bij het ontdekken en

ontplooiën van die gaven. *Ik denk dat de nadruk te sterk naar de kant van de ontplooiing is gegaan, en te weinig naar de kant van de instructie. Hoe dan ook mag er nooit gewerkt worden vanuit de gedachte dat kennisoverdracht iets is van het verleden, en dat kinderen maar moeten leren om (met behulp van het internet) zelf hun kennis te vergaren.*

Die nadruk op resultaat, op *goede instructie voor leerlingen*, leggen we vooral bij de zogenoemde basisvaardigheden: rekenen en taal. Daarbij weet elke leerling, leraar en ouder precies wat gekend en gekund moet worden op welke leeftijd en op welk opleidingsniveau. Door te denken vanuit doorlopende leerlijnen, door duidelijke referentieniveaus af te spreken en goed te testen, versterken we de kennis van leerlingen. Zonder beheersing van het rekenen of de taal kan niet verwacht worden dat leerlingen een succesvolle schoolloopbaan doorlopen. *We moeten weg van de vrijblijvendheid.*

We leggen bijzondere nadruk op rekenen en taal, maar ook op onderdelen van primaire kennis van de wereld om ons heen, zoals de canon van de geschiedenis. Veel mensen hebben maar eenmaal in het leven de gelegenheid om, onbezorgd door andere beslommingen van werk of gezin, die kennis en vaardigheden goed aan te leren, en dat is het funderende onderwijs. Die kans moet gegrepen worden. Hierbij past ook de aanscherping van de examens van het voortgezet onderwijs waarover staatssecretaris Van Bijsterveldt u onlangs heeft geschreven. Deze nadruk op basisvaardigheden is vooral belangrijk voor groepen leerlingen die niet in de bevoorrechte situatie verkeren dat ze thuis ouders hebben die goed onderwijs genoten hebben en die elke achterstand onmiddellijk herkennen. Die ouders nemen vervolgens het initiatief en hebben de middelen om met eigen inzet of bijscholing de achterstand te herstellen. Bij kwetsbare groepen gebeurt dat niet en daarom is instructie van het grootste belang. Zij krijgen niet altijd een tweede of derde kans.

We versterken de structuur in het hele onderwijsstelsel, ook in het hoger onderwijs. Ik wil aankomende studenten veel nadrukkelijker laten nadenken over hun vervolgstappen. Dit kan door intakegesprekken te houden vóór de studie begint, of door specialisatie binnen of na een breed eerste jaar. Bewust kiezen wordt verder gestimuleerd doordat in de toekomst studenten eerst hun bachelor gehaald moeten hebben voor ze aan de masterstudie kunnen beginnen. Het hoger onderwijs is een plek waar

iets van instellingen en studenten mag worden gevraagd. *Zo moet het aantal contacturen omhoog, zijn eisen gesteld aan het taal- en rekenniveau op de pabo's (=normaalscholen) en worden de eisen voor het eindexamen verscherpt.*

De overheid heeft niet alleen een rol in het definiëren van kaders en grenzen, maar ook in het bewaken ervan. Scholen zijn vrij in hun opvattingen over didactiek en aanvullende taken, maar scholen zijn niet vrij om kwaliteitsnormen los te laten. Als dat gebeurt, treedt de overheid via de inspectie op. Om onnodige regeldruk te voorkomen, maar wel krachtdadig te kunnen ingrijpen, hebben we het proportionale toezicht ingevoerd. Méér toezicht op zwakke en zeer zwakke scholen, meer vertrouwen voor goed presterende scholen.”

Het taal- en rekenonderwijs binnen de verschillende onderwijssectoren sluiten nog onvoldoende op elkaar aan. Hierdoor ontstaan flinke drempels in de overgang van de ene naar de andere onderwijssector. Om duidelijke doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen mogelijk te maken heeft de commissie-Meijerink referentieniveaus voor taal en rekenen opgesteld. De niveaus worden in wet- en regelgeving vastgelegd. Ook voor de lerarenopleidingen worden gezamenlijke eindtermen en toetsen vastgesteld.

Met de aanscherping van de examens voor voortgezet onderwijs wordt de kwaliteit verhoogd. Leerlingen zullen gestimuleerd worden beter hun best te doen om zich de stof eigen te maken. De kansen in het vervolgonderwijs nemen dan toe. Dit secundaire effect zal op de leerling alleen maar positieve effecten sorteren. Scholen krijgen de tijd zich op de nieuwe lijn voor te bereiden. De nieuwe normen gaan in bij de examens in 2012.

Hogescholen en universiteiten krijgen extra geld (in totaal oplopend naar structureel ca. € 123 mln.) om de onderwijskwaliteit te verbeteren en meer studenten naar een diploma te leiden. Met de VSNU en de HBO-raad zijn afspraken gemaakt over wat de besteding van dat extra geld concreet moet opbrengen. Een indicator daarbij is het aantal contacturen. Dat moet omhoog. Leerlingen moeten voldoende onderwijstijd van goede kwaliteit krijgen om de lesstof te leren beheersen. De laatste jaren zagen we echter dat te veel leerlingen te weinig onderwijs kregen. Dat hebben we aangepakt door strenger toe te zien op de naleving van de urennormen. De Commissie Onderwijstijd, onder voorzitterschap van de

heer Cornielje, presenteert volgende week (16 december) haar aanbevelingen.

Een goede kwaliteit van het onderwijs is nodig om de ontwikkeling van de talenten van elk kind mogelijk te maken. Toezicht is een essentieel onderdeel van kwaliteitsborging, maar moet het onderwijs niet te zwaar belasten. Daar waar de inspectie geen risico's signaleert zal sprake zijn van weinig toezicht. Daar waar de inspectie veel risico's signaleert zal het toezicht intensief zijn, zoals bij zeer zwakke scholen. Het onderwijs heeft en verdient ons vertrouwen.

#### **4 Verhogen ambitie en niveau**

Nederland heeft een gigantisch voordeel door de lange traditie van internationale oriëntatie, hard werken, creativiteit en artistieke, een open blik op de wereld, ondernemingszin en initiatief. Alleen als die traditie kan worden gekoppeld aan onderwijs van hoog kwalitatief niveau is een volgende generatie klaar om de wereld aan te kunnen. Onderwijs heeft dan ook voor het kabinet een zeer hoge prioriteit. Nooit eerder heeft een kabinet zoveel geld uitgetrokken voor onderwijs. *Dat betekent ook dat de prestaties omhoog moeten. Door het hele onderwijsstelsel mag meer ambitie worden getoond.*

De talenten van ieder kind verdienen ontwikkeling, op welk terrein dat talent ook ligt en op welk moment dat ook tot ontwikkeling komt. Hier speelt het beroepsonderwijs een cruciale rol. Ongeveer zestig procent van de leerlingen gaat naar het vmbo. *Het vmbo moet weer een schoolsoort worden waar met trots over wordt gesproken, waar alle leerlingen zich veilig, gewaardeerd en uitgedaagd weten.* Voor de meeste leerlingen op de meeste scholen is dat al zo, maar er kan nog veel winst worden gehaald. Het verhogen van het ambitieniveau betekent ook dat het aantal leerlingen dat hoger onderwijs volgt, moet groeien. Dat kan, want lang niet alle leerlingen die het hoger onderwijs kunnen bereiken, halen dat ook. Vooral bij leerlingen uit achterstandssituaties gaat veel potentieel verloren. De beste manier om achterstanden te bestrijden is vroeg investeren, bijvoorbeeld via vroeg- en voorschoolse educatie. Maar dan nog zullen er leerlingen zijn wier talent zich later ontwikkelt....”

## Onderwijs en inburgering Getuigenis van Karine Meliksetyan (vzw Mariam)

Karine Meliksetyan

### 1 Inleiding

Ik wil graag de lezers van Onderwijskrant mijn ervaring over 'onderwijs en inburgering' meedelen. Ik zal geen theoretische analyse maken, maar ik wil een getuigenis geven van mijn eigen ervaring met deze thematiek.

Vooraf nog dit: alhoewel de term 'allochtoon' in onmin is geraakt, gebruik ik hem in mijn betoog om de 'nieuwe Belgen' die in de verschillende gemeenschappen in ons land leven en waar thuis geen Nederlands wordt gesproken, onder één noemer te kunnen brengen.

### 2 Het opstarten van vzw Mariam

Omdat de onderwijs- en inburgeringsproblematiek bij anderstaligen en de daaruit voortvloeiende onderwijsproblematiek mij aansprak, bestudeerde ik dit als maatschappelijk probleem in Vlaanderen. Na een onderzoek van dit thema met als titel '*Andersstaligen in het onderwijs en hun inburgering*' richtte ik in 2003 Mariam vzw op, om mijn ideeën en de onderzoeksresultaten hieromtrent in de praktijk om te zetten. Ik stelde 'onderwijs en inburgering' als prioritair gegeven in onze samenleving en organiseerde naschoolse studiebegeleiding voor allochtone en kansarme autochtone kinderen. De visie die ik toen ontwikkelde kan ik nu, na 6 jaar werking, nog steeds bijtreden.

Een klare doelstelling kan een voorwaarde tot succes zijn. Inburgering in de samenleving omvat volgens mij een evolutie op persoonlijk, emancipatorisch en maatschappelijk vlak. Het gaat erom dat alle leden van de samenleving de voor alle mensen noodzakelijke waarden en normen aanvaarden, met behoud van de eigen identiteit van degene die het inburgeringsproces ondergaat.

Ik ga er prat op dat ik reeds vanaf de eerste jaren van de werking van mijn vereniging - op enkele maanden tijd de taal- en leerachterstand van de kinderen kon bijwerken, ook al hadden velen onder hen op school het advies gekregen over te stappen naar het Buitengewoon Onderwijs.

De begeleiding van ieder kind blijft voor mij een zoektocht naar de meest opportune samenwerking van de drie partijen: kind, ouders en dagschool. Hoe kunnen de verschillende betrokkenen samenwerken, en indien nodig, met elkaar geconfronteerd worden voor het welzijn van het kind in het kleuter, het lager en het secundair onderwijs?

### 3 Waar knelt het schoentje?

#### 3.1. Het welbevinden van het kind

Ik heb ondervonden dat allochtone kleuters door hun gebrek aan kennis van de Nederlandse taal, op school lijden onder een gevoel van onmacht, van onbekwaamheid en onzekerheid. Ze kweken een gedrag aan van 'zwijgen'. Hierdoor kunnen ze in het klasje niet meedoen met de andere kinderen. Ze verstaan niet welke spelletjes hun klasgenoten spelen of wat de juf/meester van hen verwacht. Ze kennen de liedjes niet die door hun vriendjes worden meegezongen... Ze voelen zich dom. Als thuis een andere taal wordt gesproken dan in de klas, kunnen ze ook daar niet terecht met hun specifiek probleem.

Ik sprak met een jongen van het eerste leerjaar. Op mijn vraag waarom hij niet kon studeren, antwoordde hij: "Omdat ik dom ben". Hij kon in de klas niet meewerken omdat hij niet voldoende taalkennis had. Hij kon de leerkracht niet volgen. Wat de leerkracht zei, moest hij eerst in zijn moedertaal vertalen om te kunnen begrijpen.

Als de denktaal van een kind verschilt van de taal waarin het onderwezen wordt, start het zijn lager onderwijs met een 'communicatieve handicap'. Het heeft niet de juiste taalvaardigheden en het heeft een gebrek aan maatschappelijke oriëntatie en attitude. Ik moet jammer genoeg erkennen (cfr mijn vzw werking) dat dit vaak kinderen betreft van allochtone afkomst. Zulke kinderen durven in de klas de gestelde vragen niet beantwoorden. Hun voorkeur is eerder zwijgen, dan fout te antwoorden. Ze zijn bang om door hun klasgenoten gepest te worden door hun gebrek aan taalkennis.

Tijdens de schoollessen zijn ze angstig, verlegen, stil en zwijgzaam. Die kinderen voelen zich in dit geval ongelukkig, lopen onder de stress en zullen tenslotte lotgenoten opzoeken om zich niet eenzaam te voelen en om samen hun lot te delen. Niemand weet wat het kind voelt en niemand vraagt ernaar hoe het kind zich voelt. Er wordt geen rekening gehouden met de persoonlijkheid van het kind en met zijn gevoelens. Er wordt geen rekening gehouden met de familiale, persoonlijke en maatschappelijke factoren die invloed hadden op het kind.

Als deze kinderen gedurende deze lange schoolperiode van kleuter tot het zesde leerjaar niet opgevangen worden, voelen zij zich reeds op jonge leeftijd *'een tweederangsburger die de voertaal van de maatschappij niet beheerst'*. Sommigen beleven een echte cultuurschok. Als zij niet goed presteren worden ze door de school, de leerkracht of het team voor leerlingenbegeleiding doorverwezen naar het Buitengewoon Onderwijs, waar zij vaak niet behoren tot de doelgroep van deze specifieke onderwijsrichting.

Mariam vzw krijgt vooral die kinderen over de vloer die het gevoel van 'waardevol zijn' niet meer herkennen. Ze komen naar onze werking, angstig, onzeker, met faalangst, zonder identiteit en zonder zelfvertrouwen. Wij ondervonden dat hun mentaal groeiproces en algemene ontplooiing verhinderd was door hun persoonlijke en socio-emotionele problemen. Na een korte begeleiding waarin duidelijke en correcte afspraken werden gemaakt met de ouders, boekten deze kinderen wel goede resultaten op school. Het is telkens weer een emotioneel moment als ze dan stralend zeggen: "Ik kan het juf, ik kan het".

Bij vzw Mariam wordt zowel voor de kleutertjes als voor de leerlingen uit het Lager Onderwijs een echt taalbad georganiseerd. Via liedjes, rijmpjes, verhaaltjes en woordenschatspelletjes wordt de Nederlandse taal gestimuleerd. Ze worden meestal individueel begeleid om hun algemene achterstand in te halen. Mijn werking voorziet ook een samenwerking met de leerkrachten van de school van het kind en met de ouders. Het kind krijgt de optimale stimuli waardoor het gemotiveerd wordt om zijn leerstof te verwerken en zo meer zelfzekerheid te verwerven. Het is niet de bedoeling dat het kind afhankelijk wordt, integendeel, we werken aan de zelfredzaamheid van het kind opdat het zich zou ontwikkelen tot een waardig individu. Door zoveel nadruk te

leggen op de Nederlandse taal in het onderwijs is het de bedoeling om anderstaligen op het einde van het traject een waaier aan mogelijkheden te bieden in het maatschappelijk leven in Vlaanderen, d.w.z. dat deze kinderen bijvoorbeeld evenveel kansen krijgen op een goede tewerkstelling als hun leeftijdsgenoten.

### **3.2 Het welbevinden van de ouders**

Veel ouders smeekten ons met tranen in de ogen om hun kinderen te begeleiden omdat ze anders naar het Buitengewoon Onderwijs zouden worden gestuurd. Ze willen voor hun kinderen een mooie toekomst. Iets wat hun eigen ouders hen niet konden geven. Niet enkel deze kinderen maar ook hun ouders worstelen met frustraties. Een allochtone moeder kwam moedeloos bij mij: "Ik wil mijn kinderen helpen, maar ik kan niet". Haar dochter zat in het 1<sup>ste</sup> Middelbaar, en haar zoon in het 1<sup>ste</sup> leerjaar. Na twee maanden intensieve begeleiding haalde het meisje haar achterstand in, en na vijf maanden haalde haar broer zijn achterstand op school in.

Uit mijn eigen ervaring en uit gesprekken bevestig ik dat veel anderstalige ouders bepaalde onderwijsprojecten in Vlaanderen afkeuren, waarin hun kinderen bepaalde lessen in hun 'eigen moedertaal' onderwezen zouden krijgen. Deze ouders zoeken extra kansen voor hun kinderen, en beseffen dat dit soort projecten niet de juiste weg is.

### **3.3 Het welbevinden van de leerkracht**

Enerzijds spreken we over het welbevinden van de leerling, anderzijds wil ik ook het welbevinden van de leerkracht toelichten vanuit mijn ervaring. Na een onderwijsdebat sprak ik met een leerkracht van het Middelbaar Onderwijs. Ze vertelde dat haar klasjes steeds vaker zijn samengesteld uit leerlingen die de Nederlandse taal niet machtig zijn en ze was wanhopig dat ze tijdens de lessen mèèr bezig moet zijn met het aanleren en uitleggen van Nederlandse basiswoordenschat dan met het bereiken van de eindtermen. Ze vertelde dat deze kinderen na verloop van tijd ook vaak gedragsproblemen vertonen. Hoe kan deze leerkracht haar les- en einddoel bereiken en hoe kan ze van haar droomjob genieten en welke problemen moet ze op het einde van de dag meenemen naar huis? Deze situatie bezorgt extreme gevoelens bij beide partijen.

Anderstalige kinderen, die een taal- en leerachterstand hebben, proberen hun onbekwaamheid en

onwetendheid soms via agressie te verbergen. De leerkrachten van hun kant zijn onmachtig om deze gestaag opgebouwde achterstand - waarvan de basis al in het kleuterklasje ligt - in te halen.

Door mijn werking heb ik een nauwe band met enorm veel leerkrachten en zorgcoördinatoren. De leerkrachten van het basisonderwijs krijgen leerlingen in de klas met onvoldoende taalkennis en als gevolg daarvan een te beperkt taal- en oriëntatievermogen. Ze vertellen me hoe die kinderen gefrustreerd zijn als ze 0 op 10 behalen voor 'oriëntatie'. Dat deze kinderen wenen uit een gevoel van onmacht of vernedering. Nochtans wil elke leerkracht, als begeleider van de groep, dat zijn/haar klas het niveau van het desbetreffende leerjaar behaalt. Moet er in deze moeilijke klassen gekozen worden tussen te intensieve begeleiding van het ene kind enerzijds, en het in de steek laten van het andere kind anderzijds? De problemen die zich stellen kunnen niet louter opgelost worden met gedifferentieerd lesgeven.

#### 4 De taak van het onderwijs

Het onderwijs heeft een vormende functie in de maatschappij. Het is een sector die verantwoordelijk is voor het overbrengen en aanleren van kennis en voor het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling van het kind, waarbij vaardigheden en attitudes, met vooraf vastgestelde doelen, centraal moeten staan. Mensen die in deze sector werkzaam zijn, onderwijzen de jongste burgers van onze maatschappij, die de toekomst uitmaken.

De school is een maatschappelijk gegeven. Ze kan niet op zichzelf staan en moet een sterkere positie innemen in de buurt en de omgeving waar ze gevestigd is, en een nauwere band aangaan met de ouders van haar leerlingen.

*In plaats van maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijke nut ervan is, besteedt de overheid veel aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen – vooral in concentratiescholen. Hiervoor worden, binnen het onderwijs, projecten opgestart en budgetten vrijgemaakt. Projecten voor heel jonge kinderen.*

Ik betwijfel of deze vooropgestelde projecten de inburgering beogen? Deze projecten zijn misleidend en nadelig voor het argeloze anderstalige kind dat

op die manier nog een grotere kloof opbouwt tussen de allochtone omgeving waarin het geboren is en intensief leeft, en de maatschappij waarin het woont. Men kan het kind niet de schuld geven dat het zich een mentaliteit heeft eigen gemaakt geïnspireerd door zijn naaste omgeving, die zo verschillend is van de mentaliteit van de maatschappij buiten deze naaste omgeving.

Toen ik naar België kwam, stelde ik vast dat ik hier met mijn eigen wereldbeeld niet kon functioneren. Het heeft me jaren gekost om mijn visie 'bij te stellen'. Daarom wil ik nogmaals benadrukken: het is niet de schuld van het kind, dat het in zijn gemeenschap 'anders' werd begeleid dan erbuiten de norm is. Het allochtone kind wordt nu in die projecten ook alweer 'anders' behandeld, dan zijn klasgenoten, met het risico dat het zich voor de rest van zijn schoolcarrière dan ook anders behandeld zal voelen.

Vanuit de ervaring opgedaan binnen mijn vzw, kan ik deze projecten geenszins toejuichen. *Lessen in de eigen moedertaal vergroten de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling, vergroten het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij waarin ze leven. Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren.*

#### 5 De taak van de maatschappij

Onze maatschappij heeft respect voor de multiculturele samenleving en ondersteunt allerlei activiteiten van de diverse culturen hier aanwezig. Ze wil iedereen gelijk behandelen en evenveel respecteren.

Gezien mijn achtergrond ben ik best geplaatst om een vergelijking te kunnen maken tussen een democratische en een niet-democratische maatschappij. Het sociale leven binnen de allochtone gemeenschap heeft een enorme invloed op de opvoeding en begeleiding van haar kinderen. Daarvoor moeten de intellectuelen van deze gemeenschappen hun bijdrage leveren om een sociale harmonie in onze samenleving te verwezenlijken.

Onze politici moeten het debat durven aangaan met de intellectuelen van elke gemeenschap rond het thema 'inburgering en onderwijstaal', met concrete en duidelijke afspraken omtrent de ideologie die elke gemeenschap aanhangt of eigen is. En ze



moeten de relevantie van een onderwijs in het Nederlands, altijd, voor alle vakken en vanaf jonge leeftijd, kunnen aantonen naar de anderstalige gemeenschappen.

Het sociale leven binnen de allochtone gemeenschap heeft een enorme invloed op de opvoeding en begeleiding van haar kinderen. Dààrvoor moeten de intellectuelen van deze gemeenschappen hun bijdrage leveren om een sociale harmonie in onze samenleving te verwezenlijken.

## **6 Mijn passie, een taak voor mezelf**

Via zijn taal kan het kind kennis opdoen, vaardigheden ontwikkelen en tenslotte zelfrespect verwerven. De opvoeding van een kind is de verantwoordelijkheid van elk individu of volwassene uit zijn omgeving. Een kind in het ene gezin krijgt minder kansen dan een kind uit een ander gezin.

Dit zijn stellingen die ik ter discussie voorleg. Het is mijn filosofie dat dit de enige manier is om vooruitgang te boeken.

In deze uiteenzetting wilde ik mijn ervaring en mijn standpunt doorgeven. Mijn overtuigingen spruiten voort uit mijn eigen situatie die me confronteerde met de problematiek van 'het aanleren van een nieuwe taal' en 'het inburgeren in een voor mij nieuwe cultuur'.

Ik spreek ook in naam van veel anderstaligen. Ook zij willen niet dat de slaagkansen van de kinderen in het gedrang komen als gevolg van politieke bedoelingen.

Karine Meliksetyan

Voorzitster en bezielster van Mariam vzw  
[www.mariam.be](http://www.mariam.be)

Karine Meliksetyan geeft lezingen over het thema: *'Onderwijs en inburgering'* en over het thema: *'Anderstaligen in onderwijs'*.

## Schema's in het vraagstukkenonderwijs: een verkennend onderzoek

Lien Van Maele  
Pieter Van Biervliet

### 1 Inleiding

Het vraagstukkenonderwijs ziet er vandaag anders uit dan pakweg 15 jaar geleden. Volgens de leerplannen zijn aparte lessen 'vraagstukken' uit den boze. Vraagstukken moeten in de gewone rekenlessen geïntegreerd worden. In de eindtermen en leerplannen spreekt men dan ook over 'toepassing' in plaats van 'vraagstuk' (Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 1998, p.5; OVSG, 1997, p.10-11; GO!, s.d., p. 41-42).

In de loop der jaren is men ook meer en meer gaan focussen op het gebruik van *oplossingsschema's*. Naast een algemeen stappenplan (*Wat zijn de gegevens? Wat is het gevraagde? Hoe vind ik een oplossing vinden? Wat is het antwoord? Heb ik het antwoord gecontroleerd?*) heb je tegenwoordig voor elk soort vraagstuk een specifiek oplossings-schema: schema's met pijlenvoorstellingen, stroken, lijnstukken... We hadden echter de indruk dat de veelheid aan schema's voor veel kinderen bijzonder verwarrend werkt. Via een onderzoek wilden we nu nagaan of deze indruk ook terecht is. Verder werd de vraag gesteld of we niet beter voor één en hetzelfde oplossings-schema kiezen? Indien ja, welk is dan het beste schema?

Van de grootschaligheid van het onderzoek – 1099 leerlingen van het 2<sup>de</sup> leerjaar in West-Vlaamse scholen – zowel in de steden als in de dorpen) hebben we gebruik gemaakt om ook andere interessante onderzoeksvragen te stellen zoals:

\*Wat vinden leerkrachten van de verschuiving van apart vraagstukkenonderwijs naar een meer geïntegreerde aanpak van vraagstukken of toepassingen in de rekenlessen?

\*Zijn er met betrekking tot de rekenvaardigheden als het oplossen van vraagstukken sekseverschillen?

\*Zijn er verschillen tussen de rekenvaardigheden (met inbegrip van het oplossen van vraagstukken) van kinderen in de stad en die van kinderen op het platteland?

\*In welke mate beïnvloeden de gebruikte leerboeken de rekenresultaten (en dus ook het succes waarmee vraagstukken worden opgelost)?

\*Speelt de beheersing van de basisrekenvaardigheden (optellen en aftrekken tot 100) een cruciale rol in het vraagstukkenonderwijs?

### 2 Apart of geïntegreerd vraagstukkenonderwijs?

De term 'vraagstuk' wordt dus niet meer gehanteerd in officiële teksten zoals de eindtermen en leerplannen. Men spreekt nu over 'toepassing'. De term 'toepassing' is naar verluidt ingevoerd om *komaf* te maken met het *oude* vraagstukkenonderwijs. Hiervoor worden twee redenen opgegeven.

\*Vooreerst werd het klassieke vraagstukkenonderwijs *zogezegd* geïsoleerd aangeboden. Kinderen leerden hoofdrekenen, kregen een les breuken, getallenkennis enz., en daarnaast ook een les 'vraagstukken'. Sinds de eindtermen van 1997 en de nieuwe leerplannen die daarop volgden, worden vraagstukken in principe niet meer apart gegeven (zie ook de leerplannen van het OVSG, 1997, p.10-11, en van GO!, s.d., p.41-42). Vraagstukken moesten *geïntegreerd* worden: geleerde rekenvaardigheden moeten direct toegepast worden. Als kinderen bijvoorbeeld percenten leren optellen en aftrekken, dan moeten die vaardigheden ook zo vlug mogelijk toegepast worden. Vandaar de term '*toepassing*' in plaats van 'vraagstuk'. Met 'vraagstukken' wordt het oude geïsoleerde vraagstukkenonderwijs (met aparte lessen 'vraagstukken') vóór het leerplan van 1997 bedoeld; 'toepassingen' verwijzen dan naar de nieuwe geïntegreerde benadering.

\*Daarnaast wil de nieuwe term vooral ook de *toepassing van leerstof in meer levensechte situaties* sterker beklemtonen. Vraagstukken zouden vroeger te weinig verband gehouden hebben met het échte leven; ze waren volgens de critici te schools. Met 'toepassingen' wil men de link leggen met de 'realiteit', met de échte contexten waarin kinderen leven. Terloops: een vraagstuk is wel een toepassing, maar niet elke toepassing is een echt vraagstuk.

We vragen ons vooral af of er met de 'aanschaffing' van het oude klassieke vraagstukkenonderwijs niet minder aandacht is voor vraagstukken of toepassingen. Met een apart lesuur vraagstukken werden leerkrachten vroeger als het ware verplicht om er aandacht aan te besteden. Bovendien vereist vraagstukken oplossen een eigen didactiek. Zal die specifieke en beproefde didactiek niet verloren gaan? Ten slotte: via een aparte les vraagstukken kunnen geleerde rekenvaardigheden ook geïntegreerd worden. Meer zelfs: als in één zelfde week kinderen percenten en breuken hebben geleerd, kunnen beide vaardigheden via een zelfde vraagstuk gecombineerd worden. Bijvoorbeeld: *Jan kreeg een som geld. Intussen heeft hij al een vijfde van dat geld uitgegeven. Hoeveel % van dat geld blijft er nu over?*

In verband met deze problematiek namen we naar aanleiding van ons onderzoek een kleine enquête af bij de leerkrachten. Wat is hun mening over de 'nieuwe' geïntegreerde benadering? Gaat hun voorkeur eerder naar aparte lessen vraagstukken zoals vroeger? We ondervroegen 65 leerkrachten van tweede leerjaren van zowel stads- als plattelandsscholen, verspreid over de provincie West-Vlaanderen (d.i. ook de leerkrachten van wie de leerlingen ook aan de overige onderdelen van het onderzoek deelnamen: zie verder): *Bent u voorstander van apart vraagstukkenonderwijs of van een geïntegreerde (dus: niet aparte) aanpak van vraagstukken/toepassingen in de wiskundelessen? Of bent u voorstander van een combinatie van beide? Waarom?* De resultaten zijn duidelijk: het merendeel – 40 leerkrachten – kiest voor een gecombineerde aanpak, 6 leerkrachten kiezen voor apart vraagstukkenonderwijs, 19 voor een geïntegreerde benadering.

De 40 leerkrachten die voor een gecombineerde aanpak kiezen, leggen hun keuze als volgt uit:

- Er moet voldoende aandacht kunnen gaan naar de aanbrengh van een heuristiek om een vraagstuk te kunnen oplossen. Vraagstukken zijn evenwel ook toepassingen van het geleerde in levensechte situaties.
- Leerlingen – vooral rekenzwakke kinderen – moeten voldoende kansen krijgen om de verschillende stappen om een vraagstuk op te lossen, in te oefenen. Anderzijds moeten ze vraagstukken in verschillende realistische contexten kunnen oplossen.

- De leerlingen moeten weten hoe ze "type"-vraagstukken kunnen oplossen maar ze moeten die ook in nieuwe situaties kunnen herkennen. Ook met dat laatste hebben vooral rekenzwakke leerlingen moeite.

Volgens de 6 leerkrachten wier voorkeur naar een aparte aanpak gaat, kunnen bepaalde regels, werkwijzen of denkwijzen het best in aparte lessen inge-oefend of getraind worden. Zeker met betrekking tot de moeilijkere vraagstukken is dat nodig.

De 19 leerkrachten die voor een volledig geïntegreerde aanpak kiezen, geven volgende argumenten:

- Goed onderwijs is thematisch. Bewerkingen, getal-kennis, metend rekenen, toepassingen e.d. moeten daarom geïntegreerd worden aangeboden,
- Vraagstukken moeten dicht bij het kind staan, vertrekkend vanuit hun leefwereld,
- Rekenoefeningen krijgen pas een betekenis voor de kinderen als die geïntegreerd worden.
- Alleen via een geïntegreerde aanpak komen kinderen frequenter in contact met vraagstukken/toepassingen. Het is beter elke dag van de week één vraagstuk op te lossen dan een hele reeks vraagstukken op eenzelfde dag.

*We kunnen dus besluiten dat de meeste leerkrachten toch wel opteren voor de gecombineerde aanpak, d.w.z. zowel aparte lessen als vraagstukken die in andere lessen geïntegreerd worden. Vooral rekenzwakke leerlingen zouden van zo'n aanpak profiteren.*

### 3 Soorten vraagstukken

Het vraagstukkenonderwijs is vrij complex. Er is niet alleen de moeilijkheidsgraad van een vraagstuk (vergelijk bijvoorbeeld een vraagstuk van het 1<sup>ste</sup> leerjaar met dat van een 6<sup>de</sup> leerjaar) maar vraagstukken/toepassingen kunnen ook een verschillende vorm aannemen.

Vooreerst zijn er de bewerkingen die nodig zijn om een vraagstuk op te lossen. Bij het ene vraagstuk moet opgeteld of afgetrokken worden, bij het andere vermenigvuldigd of gedeeld. Bij nog andere moeten percenten worden berekend of wordt er gewerkt met breuken, kommagetallen enz.

In het kader van ons onderzoek zullen we ons beperken tot vraagstukken/toepassingen waarin opgeteld en/of afgetrokken moet worden.

Maar zelfs al worden dezelfde bewerkingen uitgevoerd, ook dan nog zijn er verschillende soorten vraagstukken mogelijk. Het bekendste en meest verspreide onderscheid is dat van M.S. Riley, J.G. Greeno en J.I. Heller (zie Verschaffel, 1989, p.45). Zij onderscheiden oorzaak-veranderingsopgaven, combinatievraagstukken en vergelijkingsproblemen.

\*Typisch voor *oorzaakveranderingsopgaven* is dat er een tijdsverloop (chronologie) is. Bijvoorbeeld: *Jan heeft 8 snoepjes. Hij eet er 2 op. Hoeveel heeft hij er nog over?* Deze oorzaakveranderingsopgaven kennen ook nog twee subvormen: de directe en de indirecte vorm (Feys, 2002, p.190). *Direct* wil zeggen dat verschillende componenten in de opgave worden samengesteld om aldus tot een resultaat te komen. Het voorgaande vraagstuk is daarvan een voorbeeld. Een ander voorbeeld: *Jan kreeg van mama een zakje met 9 appels. Hij geeft er 6 aan Lien. Hoeveel appels houdt Jan nog over?* ( $9 - 6 = .$ )

\*Bij een *indirecte* rekenopgave is het resultaat gekend maar ontbreekt één van de samenstellende componenten. Een voorbeeld: *Jan kreeg van mama een zakje appels. Hij geeft er 6 aan Lien en houdt er nog 3 over. Hoeveel appels kreeg Jan van mama?* ( $. - 6 = 3$ )

\*In *combinatievraagstukken* heb je twee samenstellende delen die samen een geheel vormen. Bijvoorbeeld: *Jan heeft 8 snoepjes* (= 1<sup>ste</sup> deelverzameling), *Piet heeft er 3* (= 2<sup>de</sup> deelverzameling). *Hoeveel snoepjes hebben ze samen?*

Deelverzamelingen in dit soort vraagstukken worden ook met de term 'subsets' aangeduid. Het geheel wordt dan een 'superset' genoemd. Ook hier zijn verschillende subvormen mogelijk. In plaats van naar de zgn. superset te zoeken, kan ook naar de subset worden gevraagd, bijvoorbeeld: *Piet en Jan hebben samen 11 snoepjes* (= superset). *Jan heeft er 8* (= subset). *Hoeveel snoepjes heeft Piet er?* (= vraag naar subset)

Bij *vergelijkingsvraagstukken* worden twee hoeveelheden gewoon met elkaar vergeleken. Bijvoorbeeld: *Jan heeft 8 snoepjes. An heeft er 5. Hoeveel snoepjes heeft An minder?* Deze vergelijkingsvraagstukken kunnen verschillende vormen aannemen. Vergelijk bijvoorbeeld voorgaand vraagstuk

met het volgende vraagstuk: *Jan heeft 8 snoepjes. An heeft er 3 minder. Hoeveel snoepjes heeft An?*

In ons onderzoek is van elk type één vraagstuk voorzien:

1) een (indirecte) oorzaak-veranderings-opgave: *Piet heeft 5 snoepjes. An geeft enkele snoepjes aan Piet. Nu heeft Piet 12 snoepjes. Hoeveel snoepjes heeft An aan Piet gegeven?*

2) een combinatievraagstuk: *Piet heeft 5 snoepjes. An heeft ook enkele snoepjes. Piet en An hebben samen 14 snoepjes. Hoeveel snoepjes heeft An?*

3) een vergelijkingsprobleem: *Piet heeft 13 snoepjes. Hij heeft 5 snoepjes meer dan An. Hoeveel snoepjes heeft An?*

#### 4 Algemene stappenplannen

Vraagstukken oplossen leer je vooral al doende. Toch is het belangrijk dat de leraar de leerlingen hulpmiddelen aanreikt om die vraagstukken te kunnen oplossen. In veel klassen zie je bijvoorbeeld stappenplannen die op de 'Beertjes van Meichenbaum' geïnspireerd zijn: *Wat is het probleem? Hoe moet ik het oplossen? Ik los op. Ik controleer* (Timmerman, 1995). Uit onze bevraging bij de leerkrachten van het 2<sup>de</sup> leerjaar blijkt dat 26 (van de 65) leerkrachten dat stappenplan gebruiken. Nog eens 33 andere leerkrachten hanteren een gelijkaardig schema (bijvoorbeeld: *Wat is de vraag? Maak een schets of tekening! Maak de juiste bewerking. Geef het antwoord*). Vier leerkrachten volgen eigen stappenplannen die toch wel sterk afwijken van voorgaande, en slechts twee leerkrachten hanteren nooit een plan.

In ons onderzoek vormen deze algemene strategieën weliswaar geen voorwerp. Naast de algemene stappenplannen treffen we in de verschillende klassen en ook in de leerboeken meer specifieke oplossingschema's aan. Die vertonen een zeer gedifferentieerd beeld, en zijn precies daarom interessanter om te onderzoeken.

#### 5 Specifieke oplossingschema's

De meer specifieke oplossingschema's die in het vraagstukkenonderwijs gebruikt worden, zijn vooral bedoeld om de verschillende types van vraagstukken te schematiseren. Naast een algemeen stappenplan (zoals dus de 'Beertjes van Meichenbaum') zijn m.a.w. ook schema's voorzien om de rekenkundig bedoelde handeling die in het vraagstuk vervat zit, als het ware te visualiseren.

In sommige leerplannen wordt dit schematiseren sterk beklemtoond. Zo lezen we in het *Leerplan Wiskunde* van het VVKBaO (1998, p.48, 2.2.1, B2, b): *Eenvoudige situaties omzetten in formules met natuurlijke getallen, breuken, percenten en kommagetallen, en omgekeerd (van formule naar situatie) door: vast te stellen welke schema's (bv. een pijlenschema) en bewerkingen passend zijn en die bewerkingen in formulevorm om te zetten.*

In het leerplan is dus sprake van het gebruik van een pijlenschema. Maar in de huidige rekenmethoden treffen we ook andere schema's aan. Zo kan het vraagstuk *Johan heeft 8 knikkers en geeft er enkele aan Piet. Johan heeft nu nog 5 knikkers. Hoeveel gaf hij er aan Piet?* op verschillende manieren geschematiseerd worden: zie figuur 1.

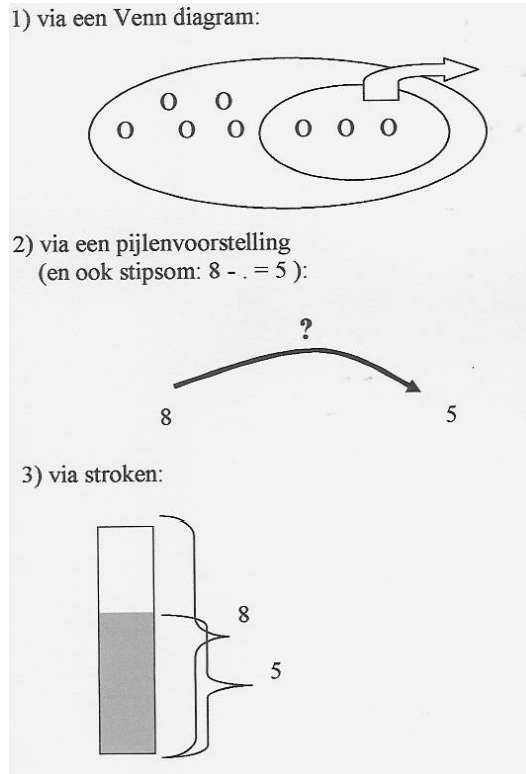
Er zijn ook leerkrachten die afbeeldingen (van appels, snoepjes enz.) gebruiken en die met behulp van Venndiagrammen of volgens het kwadraatbeeld groeperen.

Als we bovenstaande schema's grondig analyseren, dan stellen we vast dat *de meeste voorstellingen het oplossen via een zgn. deelgeheelschema uitlokken*. Dat wil zeggen dat leerlingen vooral 'in hoeveelheden' uitrekenen. Bijvoorbeeld worden de 8 knikkers van Johan in bovenstaand *oorzaak-veranderingsvraagstuk* als een geheel gezien. Van dat geheel wordt een deel aan Piet gegeven. Voor Johan blijft nog een deel van het oorspronkelijke geheel over, namelijk 5 knikkers. Hoe groot is het deel wat aan Piet is gegeven?

Bij *combinatievraagstukken* worden de hoeveelheden gewoon samengeteld of zoekt men een deel van de samengetelde hoeveelheden. Bijvoorbeeld: Johan heeft 8 knikkers (= deel 1) en Piet heeft er 3 (= deel 2). Hoeveel knikkers hebben ze samen? (geheel = deel 1 + deel 2). Of: Johan en Piet hebben samen 11 knikkers (= geheel). Johan heeft er 8 (= deel 1). Hoeveel heeft Piet er? (= deel 2).

Bij *vergelijkingsvraagstukken* ten slotte worden hoeveelheden vergeleken. Bijvoorbeeld: Johan heeft 8 knikkers. Piet heeft er 3. Hoeveel meer knikkers heeft Johan? In dit vraagstuk zullen de meeste kinderen de 8 knikkers van Johan als een geheel zien, en de 3 knikkers van Piet als een deel. Het verschil wordt dan ook als een deel gezien.

Figuur 1: Verschillende oplossingschema's



Voorbeelden van deelgeheelschema's zijn: verzamelingen, stroken, lijnstukken, hokjes, kwadraatbeelden...

Pijlenvoorstellingen en stipsommen lokken daarentegen *een oplossen via een meer ordinaal rekenen* uit. Daarmee bedoelen we niet zozeer het pure ordinale tellen maar wel het rekenen in een chronologische volgorde: eerst... dan... nu. In ons voorbeeld: Johan heeft *eerst* 8 knikkers. *Dan* geeft hij er enkele aan Piet. *Nu* heeft Johan er nog 5.

Over het gebruik van deelgeheelschema's of meer ordinale voorstellingen is al veel gedebatteerd. Vooral *Raf Feys* formuleerde kritiek op het gebruik van pijlenvoorstellingen en stipsommen (Feys, 1998, p.128-129). We zetten zijn bedenkingen op een rijtje:

\*Ten eerste kunnen kinderen met pijlenvoorstellingen en stipsommen weinig of niets aanvatten bij combinatie- en vergelijkingsopgaven. Een vraagstuk als b.v. *Johan heeft 8 knikkers. Piet heeft er ook enkele. Samen hebben ze er 15. Hoeveel knikkers*

heeft Piet? onmogelijk via een pijlvoorstelling te schematiseren. In een stipsom weergegeven, zou misschien wel nog lukken:  $8 + \cdot = 15$ . We stellen dan ook vast dat in leerboeken de pijlvoorstelling en stipsom vrijwel uitsluitend voor zgn. oorzaakveranderingsvraagstukken worden gebruikt. Bij combinatie- en vergelijkingsvraagstukken doet men daarentegen een beroep op deelgeheel-schema's. Om bij een vraagstuk het passende schema te leren kiezen, krijgen leerlingen ook vaak zgn. identificatieoefeningen (Van Biervliet, 2008): zie fig. 2.

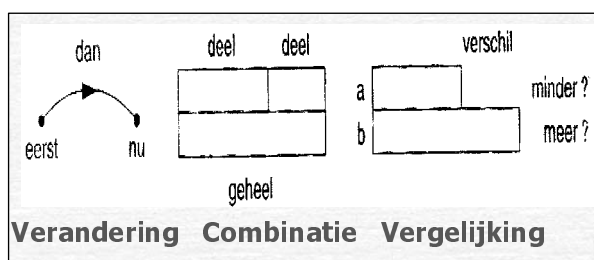


Fig. 2: Soorten vraagstukken en schema's

\*Volgens Feys zouden leerlingen ook meer last hebben met het schematiseren van een vraagstuk via een pijlvoorstelling of stipsom, dan met het vraagstuk zelf (ook oorzaakveranderingsvraagstukken!). Het vraagstuk biedt z.i. een veel concretere basis om flexibel uit te rekenen. Er zijn zelfs leerlingen die het vraagstuk correct oplossen maar de corresponderende stipsom of pijlvoorstelling niet vinden.

\*Ten slotte stelt Feys dat pijlvoorstellingen en stipsommen eigenlijk vrij abstract zijn. Hun volgordestructuur (eerst... dan... nu) legt immers het flexibele oplossingsdenken aan banden. Een kind zal bijvoorbeeld een vraagstuk als *Johan heeft 8 knikkers en geeft er enkele aan Piet. Johan heeft nu nog 5 knikkers. Hoeveel gaf hij er aan Piet?* eerder als volgt oplossen:  $8 - 5 = \cdot$  (via berekening volgens een deelgeheelschema), dan via de stipsom:  $8 - \cdot = 5$ .

Interessant voor ons onderzoek is dan ook eens te kijken welk(e) soort schema('s) in de meest gebruikte Vlaamse leerboeken voor rekenen van het 2<sup>de</sup> leerjaar worden gebruikt (in totaal 8 leerboeken: *Kompas, Zo gezegd zo gerekend, Nieuwe talrijk, Vaardig en Vlot, Nieuwe rekenraak, Eurobasis, Rekensprong, Pluspunt*). Voor de screening beperkten we ons tot de eerste 50 bladzijden van de werkboeken.

Die screening leidde tot een zeer gedifferentieerd beeld. *Alleen al in het aanbod van vraagstukken is er een zeer grote variatie, gaande van 13 tot maximaal 47 toepassingen* (in de eerste 50 blz.!). Wat het gebruik van schema's betreft kunnen we evenwel besluiten dat *de meeste methoden vooral een beroep doen op deelgeheelschema's*. Twee methoden kiezen voor ordinale voorstellingwijzen (pijlvoorstellingen), en één methode kiest voor een duidelijke mix.

Ten slotte treffen we in alle methoden – zonder uitzondering – vooral oorzaakveranderingsvraagstukken aan. Er zijn zelfs twee methoden die bijna uitsluitend zulke opgaven aanbieden. In de meeste methoden worden de oorzaakveranderingsvraagstukken gevolgd door combinatieopgaven, en pas dan door vergelijkingsvraagstukken. In twee methoden is dat omgekeerd.

Deze vaststellingen kunnen binnen het kader van ons verkennend onderzoek interessant zijn. Als uit dat onderzoek bijvoorbeeld blijkt dat de ene methode tot een betere beheersing van vaardigheden om vraagstukken op te lossen leidt dan de andere, dan kan een analyse van de leerboeken - zoals hierboven - tot het formuleren van enkele interessante veronderstellingen leiden. Let wel: niet alle hierboven vermelde methodes troffen we in onze proefgroep van West-Vlaamse scholen aan.

## 6 Probleemstelling onderzoek

*In overeenstemming met de kritieken van Feys (cf. boven) kunnen we alleen maar toejuichen dat de meeste rekenboeken voor het gebruik van deelgeheelschema's kiezen. Binnen één rekenboek wordt evenwel nooit voor één vast deelgeheelschema (bijv. alleen stroken, of alleen verzamelingen) wordt gekozen.* Daarom hebben we het gevoel dat voor veel kinderen – in het bijzonder de rekenzwakke – het gebruik van al die verschillende schema's voor verwarring kan zorgen, zelfs al zijn het deelgeheelschema's. Bij het ene vraagstuk worden stroken gebruikt, bij een ander verzamelingen enz. We denken dat al die verschillende voorstellingen voor vele kinderen een last betekenen. Telkens moeten de kinderen zich anders gaan oriënteren, wat er bovendien toe kan leiden dat de leerling over te weinig aandachtsbronnen beschikt voor andere belangrijke processen bij het oplossen van een vraagstuk, zoals bijvoorbeeld de controle van tussenuitkomsten.

We hebben zelfs de indruk dat de schema's het oplossen van vraagstukken kunnen bemoeilijken, terwijl de kinderen meestal wel in staat zijn om tot een juiste oplossing te komen zonder die schema's te gebruiken. In die zin is het misschien terecht dat sommige leerboeken geen schema's willen aanleren. Ook dat zullen we onderzoeken.

We vermoeden verder dat vooral pijlvoorstellingen en stipsommen het voor de kinderen zeer moeilijk maken om tot een oplossing te komen omdat men dan de kinderen als het ware verplicht om in een vraagstuk een chronologisch verloop te zoeken dat er dikwijls niet is. Nemen we als voorbeeld de combinatieopgave uit ons onderzoek: *Piet heeft 5 snoepjes. An heeft ook enkele snoepjes. Piet en An hebben samen 14 snoepjes. Hoeveel snoepjes heeft An? Om het antwoord te vinden, vul je de volgende stipsom in:  $5 + . = 14$ .* In deze opgave is geen chronologisch verloop. Toch verplicht de stipsom de kinderen eigenlijk zo te denken: 5 plus nog iets, wordt 14. Eigen ervaringen leren dat kinderen het vraagstuk spontaan via een deel- geheel schema oplossen. Bovendien springen ze zeer soepel om met dat schema want om de oplossing te vinden, zullen ze gewoon aftrekken, namelijk:  $14 - 5 = .$

Via een verkennend onderzoek willen we nu nagaan of er verschillen bestaan tussen de verschillende schema's. *Zou het niet kunnen dat kinderen meer profiteren van het gebruik van een bepaald schema dan van andere? Of: misschien moeten we kinderen gewoonweg niet lastigvallen met al die schema's?*

## 7 De proefgroep

Voor het onderzoek deden we een beroep op de aspirant-leerkrachten van de Torhoutse lerarenopleiding RENO (KATHO) die in de 1ste graad van de lagere school stage liepen. Dat gebeurde tijdens de 1ste week na de herfstvakantie: 5 - 9 november 2007. De stagiairs waren ad random verspreid over de hele provincie, zowel in dorps- als stadsscholen.

Voor die week kregen de studenten de opdracht om enkele tests af te nemen in het 2de leerjaar. Concreet: 65 klassen (en leerkrachten), samen 1099 leerlingen (712 in een dorpschool, 387 in een stadsschool) waarvan 557 jongens en 542 meisjes.

## 8 Concrete onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag is dus: *Hebben kinderen meer baat bij het gebruik van een bepaald schema dan bij het hanteren van een ander schema als ze een vraagstuk moeten oplossen?*

Van de grootschaligheid van het onderzoek (1099 leerlingen) werd verder geprofiteerd om ook volgende vragen te stellen.

\*Is er een verschil in rekenvaardigheid met betrekking tot de basisbewerkingen (optellen en aftrekken tot 100) tussen jongens en meisjes van het 2de leerjaar?

\*Is er een verschil in vaardigheid om vraagstukken op te lossen tussen jongens en meisjes van het 2de leerjaar?

\*Is er een verschil in rekenvaardigheid met betrekking tot de basisbewerkingen (optellen en aftrekken tot 100) tussen leerlingen in de stad en leerlingen die in een dorp school lopen?

\*Is er een verschil in vaardigheid om vraagstukken op te lossen tussen leerlingen in de stad en leerlingen die in een dorp school lopen?

\*Is er een verschil in rekenvaardigheid met betrekking tot de basisbewerkingen (optellen en aftrekken tot 100) tussen leerlingen die een verschillende methode (leerboek) gebruiken?

\*Is er een verschil in vaardigheid om vraagstukken op te lossen tussen leerlingen die een verschillende methode (leerboek) gebruiken?

\*Is er een (correlationeel) verband tussen de mate van beheersing van de basisbewerkingen (optellen en aftrekken tot 100) en de vaardigheid om vraagstukken op te lossen?

## 9 Het onderzoeksmateriaal

### 9.1 Vragenlijst voor de leerkracht

Aan de studenten werd een brief meegegeven met een korte vragenlijst voor de leerkracht (zie fig. 3). We stelden de volgende vragen:

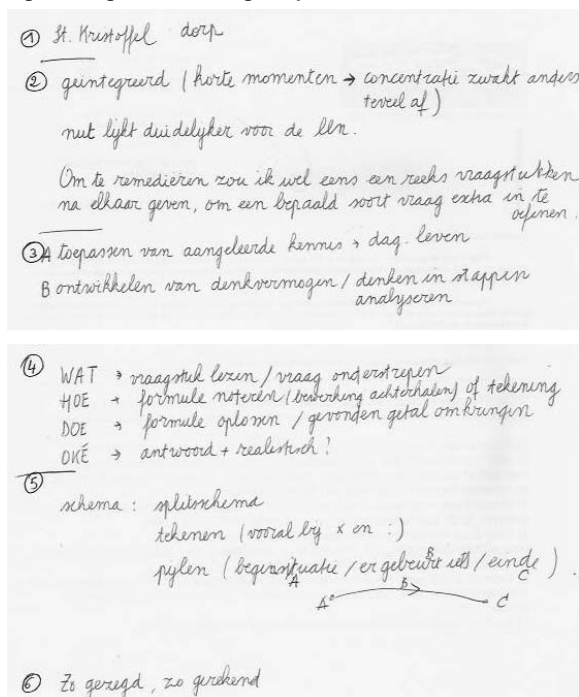
1) Bent u leraar van een school in de stad of in een dorp (schrapp wat niet past)?

2) Bent u voorstander van apart vraagstukkenonderwijs of van een geïntegreerde (dus: niet aparte) aanpak van vraagstukken/toepassingen in de wiskundelessen? Of bent u voorstander van een combinatie van beide? Waarom?

3) Waarom zijn vraagstukken/toepassingen in het onderwijs belangrijk? Geef twee redenen: de belangrijkste reden, en een andere belangrijke.

- 4) Gebruikt u een algemeen schema voor het oplossen van vraagstukken/toepassingen? (Bijvoorbeeld: een stappenplan zoals dat van de Beertjes van Meichenbaum: Wat is het probleem? Hoe los ik het op? Enz.)
- 5) Gebruikt u (o.a. via het leerboek) ook geschematiseerde voorstellingen om vraagstukken (toepassingen) op te lossen? Welke voorstelling gebruikt u *het meest*? Pijlenvoorstelling, lijnstukken, stroken, ...
- 6) Geef de naam van de rekenmethode die in uw klas gebruik wordt.

Fig. 3: Ingevulde vragenlijst voor de leerkracht



De antwoorden op vragen 2 en 3 hebben we al commentarieerd. De antwoorden op de andere vragen worden verder in het onderzoek geanalyseerd. Aan de hand van de vragenlijst leren we dat de kinderen uit onze proefgroep met de volgende methoden leren rekenen (cf. vraag 6): Rekensprong, Kompas, Zo gezegd zo gerekend, Eurobasis, Pluspunt, Nieuwe Talrijk, Nieuwe Rekenraak.

Bij het leren vraagstukken oplossen maken de leerkrachten vooral gebruik van de volgende schema's (cf. vraag 5): pijlenvoorstelling, schema's waarbij tekeningen of afbeeldingen gegroepeerd worden, schematische voorstellingen via kwadraatbeelden, lijnstukken, stroken, een echte mix van schema's, geen schema's. Sommige leerkrachten vermeldden ook nadrukkelijk het gebruik van concrete rekenmaterialen.

## 9.2 Tempo Test Rekenen

De studenten namen een rekentempotest af bij alle leerlingen. De test is ontwikkeld door Teije de Vos (1992). De bedoeling van deze test is om de mate van beheersing van de basisbewerkingen (optellen en aftrekken tot 100) te meten. Elke leerling kreeg een blad met twee kolommen: een kolom met optellingen en een kolom met aftrekkingen. Voor elke kolom was 1 minuut voorzien.

## 9.3 Test met vraagstukken

Na de rekentempotest moesten de leerlingen drie vraagstukken oplossen:

\*Een oorzaakveranderingsopgave: *Piet heeft 5 snoepjes. An geeft enkele snoepjes aan Piet. Nu heeft Piet 12 snoepjes. Hoeveel snoepjes heeft An aan Piet gegeven?*

\*Een combinatieopgave: *Piet heeft 5 snoepjes. An heeft ook enkele snoepjes. Piet en An hebben samen 14 snoepjes. Hoeveel snoepjes heeft An?*

\*Een vergelijkingsopgave: *Piet heeft 13 snoepjes. Hij heeft 5 snoepjes meer dan An. Hoeveel snoepjes heeft An?*

## 10 Analyse onderzoeksresultaten

### 10.1 Is er een beste schema?

Om een antwoord op deze vraag te kunnen geven, werden de scores voor de vraagstukken vergeleken op basis van het meest gebruikte schema in klas (zie vraag 5 in de enquête voor de leerkracht: pijlenvoorstellingen, tekeningen of afbeeldingen, schematische voorstellingen via kwadraatbeelden, lijnstukken of stroken, een combinatie van schema's, geen schema's). De resultaten zien er als volgt uit:

Fig. 4: Gemiddelde scores voor vraagstukken

Schema	Gemiddelde score (op 3)
Combinatie	2.02
Pijlenvoorstellingen	1.77
Geen materiaal	1.92
Concrete rekenmaterialen	2.28
Stroken of lijnstukken	2.27
Tekeningen of afbeeldingen	2.39
Voorstellingen via kwadraatbeelden	1.89



Na statistische analyse kunnen we besluiten dat leerlingen die in de klas vraagstukken leren oplossen aan de hand van pijlenvoorstellingen het significant minder goed doen dan:

- \*leerlingen die in de klas verschillende schema's (combinatie) leren gebruiken (LSD: .25\*);
- \*leerlingen die in de klas terugvallen op concrete materialen (LSD: .51\*);
- \*leerlingen die in de klas stroken of lijnstukken leren gebruiken (LSD: .50\*);
- \*leerlingen die gebruik leren maken van tekeningen of afbeeldingen (Turkey LSD: .62\*; LSD: .62\*);
- \*Leerlingen die in de klas geen schema's leren hanteren, doen het significant minder goed dan leerlingen die gebruik leren maken van tekeningen of afbeeldingen (LSD: .47\*);
- \*Een onderlinge vergelijking van de andere schema's geeft geen significante verschillen.

*Op basis van bovenstaande gegevens kunnen we dus besluiten dat de pijlenvoorstelling geen goed schema is om vraagstukken op te lossen. Bovendien kunnen we stellen dat het niet gebruiken van een schema evenmin een goed idee is.*

Met betrekking tot het gebruik van verschillende schema's tegelijk (cf. het principe van de "perceptuele variabiliteit", d.i. de redenering dat kinderen een beter inzicht zouden ontwikkelen als je verschillende schema's zou gebruiken: zie Feys, 1998, p.115-116) zijn er geen significante verschillen. Op basis van de absolute scores stellen we evenwel vast dat deze aanpak toch iets minder goed scoort dan de andere aanpakken die een beroep doen op één duidelijk schema.

## 10.2 Is er een sekse-verschil in basisrekenvaardigheid?

Op het eerste gezicht lijken de resultaten van ons onderzoek de cliché te bevestigen dat jongens beter zijn in wiskunde dan meisjes. Zo lezen we in het artikel *Een baby van 500 pond* (Kool, van den Heuvel-Panhuizen e.a., 2000) dat jaar in jaar uit de Cito Eindtoets Basisonderwijs in Nederland telkens opnieuw aantoonde dat de gemiddelde rekenprestaties van de meisjes achterblijven bij die van de jongens.

Ook in ons onderzoek is de gemiddelde prestatie van de meisjes (N=542) voor de tempotest rekenen (TTR) iets zwakker dan die van de jongens (N=557): 7,391 tegenover 7,471. Maar dat verschil is niet significant. Let wel, het gaat hier over het optellen en

afrekken tot 100 bij jongens en meisjes van het 2de leerjaar. Om dat resultaat met andere onderzoeksresultaten te kunnen vergelijken, troffen we een onderzoek aan bij leeftijdsgenoten in Nederland. Naar aanleiding van de zgn. Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in 2003 (Kraemer e.a., 2005, p.155) werd ook toen een analyse gemaakt van het optellen en aftrekken tot 100 (in groep 4 = 2de leerjaar bij ons) maar kwam men tot de vaststelling dat de rekenvaardigheid van de jongens toch significant beter was dan die van de meisjes. Waarom er in 2003 in Nederland een duidelijk sekse-verschil was en in ons onderzoek van 2007 in Vlaanderen niet, is niet eenvoudig te beantwoorden. Trouwens, in 2003 kwam men in het bekende PISA-onderzoek toen ook al tot de conclusie dat er bij de Vlaamse 15-jarigen m.b.t. wiskundige geletterdheid wel duidelijke sekse-verschillen waren. Dat was evenwel niet het geval voor het subdomein "hoeveelheden" (De Meyer e.a., 2004, p.24). Precies dat subdomein sluit het meest aan bij het zgn. hoofdrekenen. *In tegenstelling tot Nederland, trof men al in 2003 in Vlaanderen geen sekse-verschillen aan wat betreft het gewone hoofdrekenen (weliswaar bij 15-jarigen). Nu weten we uit ons onderzoek dat die er ook bij leerlingen van het 2de leerjaar niet zijn. Maar misschien zijn die er wel voor vraagstukken...?*

## 10.3 Is er een sekse-verschil inzake vraagstukken?

Het PPON-onderzoek in Nederland in 2003 (Kraemer e.a., 2005, p.155) vond ook sekseverschillen wat betreft het oplossen van complexe problemen (d.i. vraagstukken): jongens doen het beter dan meisjes. Dat blijkt nu ook uit ons onderzoek als we de scores van de jongens met die van de meisjes vergelijken: een gemiddelde score van 2,03 voor de jongens tegenover 1,96 voor de meisjes. Maar opnieuw is de conclusie dat dit verschil niet significant is.

## 10.4 Scoren stadskinderen beter dan leerlingen van dorpscholen?

Zowel voor het hoofdrekenen (cf. de TTR) als voor het oplossen van vraagstukken troffen we geen significant verschillen aan tussen de leerlingen uit de stad en die uit een dorp. Kijken we toch naar de absolute cijfers dan is er de eigenaardige vaststelling dat stadskinderen beter scoren voor de rekenbasisvaardigheden (gemiddelde score van 28,83 tegenover 27,90 van het platteland) maar niet voor vraag-

stukken. Daar doen kinderen van het platteland beter: 2,02 tegenover 1,95 in de stad.

### 10.5 Is er een verschil tussen methoden m.b.t. basisvaardigheden?

Op basis van het gegevensbestand was het ook mogelijk om een vergelijking tussen de gehanteerde leerboeken voor wat betreft het hoofdrekenen (+ en – tot 100) te maken.

Zonder deze methoden bij naam te noemen, kunnen we besluiten dat kinderen *voor het hoofdrekenen* vooral gebaat zijn met meer traditionele rekenmethoden (de verschillen zijn significant!). Typisch voor deze methoden is dat de kinderen sommen via een vooraf geleerde standaardprocedure moeten oplossen.

In realistische rekenmethoden daarentegen zijn kinderen vrij om eigen oplossingsmanieren te gebruiken. Zo wordt de som  $48 + 44$  in een traditionele rekenmethode volgens een vaste strategie opgelost:  $48 + 40 + 4$ , waarbij dus het eerste getal altijd geheel gelaten wordt en daarna T (tiental) en E (eenheden) achtereenvolgens opgeteld worden. Dat wordt ook de doorrekenprocedure genoemd (Feys, 1998, p.158 e.v.). In een realistische rekenmethode kunnen de leerlingen verschillende oplossingen bedenken:  $40 + 40 + 8 + 4$  of  $50 + 44 - 2$  of  $48 + 4 + 40$  ...

Volgens Raf Feys (1998, p.162) zijn er voldoende studies waaruit blijkt dat men in functie van het automatiseren zich het best beperkt tot het aanleren van één standaardprocedure.

Het werken met één standaardprocedure belet niet dat men bij de aanvang van een leerproces de kinderen verschillende berekeningswijzen kan laten bedenken. Uiteindelijk moeten ze wel inzien dat de doorrekenprocedure de meest handige is. *Ook onze onderzoeksresultaten lijken dus het belang van een vaste standaardprocedure te bevestigen.*

### 10.6 Is er een verschil tussen methoden m.b.t. vraagstukken?

Voor het oplossen van vraagstukken treffen we eigenaardig genoeg geen significante verschillen aan. Of een leraar nu dit of een ander leerboek gebruikt, doet er blijkbaar niet toe. Let op, dit geldt niet voor de beheersing van de basisbewerkingen (zie hierboven) maar uitsluitend voor het oplossen van vraag-

stukken. Als we de absolute scores bekijken dan stellen we vast dat:

\*de methode die het zwakst scoort, de kinderen geen schema's aanreikt om vraagstukken te leren oplossen;

\*de methode die het zwakst scoort, ook weinig vraagstukken in het leerboek voorziet;

\*de methode die het hoogst scoort, ook veel belang hecht aan het oplossen van vergelijkingsvraagstukken.

Maar nogmaals: deze verschillen zijn niet significant!

### 10.7 Is er een verband tussen basisvaardigheden en vraagstukken?

Het lijkt ons evident dat naarmate de rekenbasisvaardigheden (in casu het optellen en aftrekken tot 100) beter geautomatiseerd zijn, de kinderen ook beter vraagstukken zullen kunnen oplossen. In het werkgeheugen geraakt er immers meer capaciteit beschikbaar om het vraagstuk zelf grondig te analyseren en na te denken over de oplossingswijze. Dat blijkt ook uit ons onderzoek. De Pearson Correlation coëfficiënten tussen de beheersing van de optellingen en aftrekkingen tot 100 enerzijds en het oplossen van vraagstukken anderzijds zijn zeer significant (op .01 niveau). Voor optellen en vraagstukken oplossen is dat .155\*\*, voor aftrekken en vraagstukken oplossen .194\*\*.

*Zoals verwacht is een goede beheersing van de rekenbasisvaardigheden heel belangrijk om vraagstukken te kunnen oplossen.*

## 11 Besluiten

We deden een onderzoek bij 1099 leerlingen uit 65 verschillende klassen van het 2de leerjaar, verspreid over de ganse provincie West-Vlaanderen (zowel stads- als dorpsscholen). *Het merendeel van de leraren kiest voor een combinatie van geïsoleerde vraagstuklessen en vraagstukken die in andere lessen geïntegreerd worden.* Geïsoleerde lessen blijven volgens hen belangrijk omdat je dan heel sterk kunt focussen op de verschillende soorten vraagstukken en hun oplossingswijzen. Een minderheid van de leraren opteert voor een volledig geïntegreerde benadering of volledig aparte vraagstuklessen.

*Met betrekking tot onze centrale onderzoeksvraag kunnen we stellen dat de pijlenvoorstelling in geen*

geval een geschikt schema is om vraagstukken op te lossen. Leerlingen profiteren meer van deelgeheelschema's zoals lijnstukken en stroken, of passen dat denkschema toe als ze concrete rekenmaterialen, tekeningen of afbeeldingen bij het zoeken naar een oplossing gebruiken.

Geen schema gebruiken is ook een slecht idee. In verband met het tegelijk gebruik van verschillende schema's (cf. het principe van de perceptuele variabiliteit) zijn er geen significante verschillen, maar op basis van de absolute scores kunnen we vaststellen dat deze aanpak toch iets minder goed scoort.

Verder hebben we kunnen vaststellen dat er tussen jongens en meisjes geen significante verschillen bestaan, wat betreft de beheersing van de basisrekenvaardigheden (optellen en aftrekken tot 100) noch wat betreft het oplossen van vraagstukken. Tot dezelfde conclusie zijn we gekomen als we de resultaten van stadsscholen met die van dorpscholen vergelijken.

Opmerkelijk is evenwel dat er duidelijk significante verschillen bestaan tussen de verschillende leerboeken m.b.t. de basisrekenvaardigheden. Leerboeken die eerder traditioneel zijn (met één duidelijke standaardprocedure voor het hoofdrekenen), scoren duidelijk beter voor de beheersing van de basisrekenvaardigheden.

Voor het oplossen van vraagstukken zijn er evenwel geen significante verschillen tussen de verschillende leerboeken. Toch kunnen we op basis van de absolute scores suggereren dat kinderen beter scoren als ze tenminste een schema geleerd hebben om een vraagstuk op te lossen en als ze veel vraagstukken – in het bijzonder vergelijkingsvraagstukken! – voorgeschoteld krijgen.

Uit het onderzoek blijkt ten slotte dat er een zeer sterk verband is tussen de beheersing van de basisrekenvaardigheden (optellen en aftrekken tot 100) en het kunnen oplossen van vraagstukken.

## Referenties

- Dekimpe, G. & Dumon, L. (1994). *Procesgericht vraagstukkenonderwijs*. Brugge: Diocees Brugge - Navormingsproject Vraagstukken.
- De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L. (2004). *Leren van de problemen voor morgen. De eerste resultaten van PISA 2003*. Internet, 2008-01-05 (<http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/208.pdf>)
- Feys, R. (1998, 2002). *Rekenen tot honderd. Basisvaardigheden en zorgverbreding* (Praktijkgids voor de basisschool, aflevering 44). Mechelen: Wolters Plantyn.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (s.d.). *Leerplan Wiskunde*. Internet, 2007-09-12 (<http://pbd.gemeenschapsonderwijs.net/leerplannenbao/leerplannenbao/lager/wiskunde.pdf>)
- Kool, M., van den Heuvel-Panhuizen, M. & de Goeij, E. (2000). Een baby van 500 pond. Meisjes en jongens verschillen in rekenen. *Willem Bartjens* 19 (4), 9-11.
- Kraemer, J.-M., Janssen, J., van der Schoot, F. & Hemker, B. (2005). *Balans (31) van het rekenwiskundeonderwijs halverwege de basisschool 4*. Internet, 2007-09-24 ([http://citogroep.nl/share/PPON/Cito\\_pponbalans\\_31.pdf](http://citogroep.nl/share/PPON/Cito_pponbalans_31.pdf))
- OVSG Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap vzw (1997). *Leerplan Wiskunde voor de basisschool*. Brussel: OVSG.
- Timmerman, K. (1995). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*. Leuven: Acco.
- Van Biervliet, P. (2008). *(Ortho-)didactiek van het rekenen* (onuitgegeven syllabus). Torhout: Reno.
- Verschaffel, L. (1989). Oplossen van vraagstukken op de lagere school. Resultaten van recent onderzoek. In Ministerie van Onderwijs (Directie van het Basisonderwijs), *Problemen oplossen, een vraagstuk!* (pp.41-80). Brussel: Vlaamse Gemeenschap.
- VVKBaO Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (1998). *Leerplan Wiskunde*. Brussel: CRKLKO.
- VVKBaO Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (2000). *Wiskunde in het lager onderwijs: oude en nieuwe doelen vergeleken*. Brussel: CRKLKO.

## Geen decreet leezorg & geen draagvlak voor schijninlusie *Kroniek van een (on)verhoopt uitstel & illustratie van vervreemding van beleid(sadvisering)*

Raf Feys & Stella Brasseur

### 1 Inleiding: geen decreet leezorg & vervreemding beleid

#### 1.1 Geen decreet, geen draagvlak

In maart j.l. werd duidelijk dat er tijdens deze legislatuur geen decreet *Leezorg* meer zou komen. Volgens de oorspronkelijke timing zou minister Vandebroucke half maart 2007 zijn *beleidsnota* voorleggen aan de Vlaamse regering. In het ontwerp van conceptnota was voorzien dat de start van de implementatie 1 september 2009 zou zijn. Van bij het begin stak de minister het niet onder stoelen of banken dat hij met dit dossier absoluut wilde 'landen' binnen zijn ambtstermijn. Hij was van mening dat "[...] *de hete aardappel telkens werd doorgegeven. Ik wil daar een punt achter zetten. Ik ben van mening dat de aardappel ondertussen voldoende afgekoeld is, en ik wil hem niet meer doorschuiven naar mijn opvolger.*" In december 2005 probeerden we in een interview minister Vandebroucke ervan te overtuigen dat inclusie pedagogisch gezien niet wenselijk was en dat er geen draagvlak voor bestond in het onderwijsveld. Vandebroucke wou van geen wijken weten en verwees naar VLOR-adviezen en -rapporten en naar het Inclusiesymposium van 2004.

Het terugtrekken van het decreet beschouwen we als een goede zaak, een voorlopige overwinning van het gezond verstand, een resultaat ook van onze jarenlange strijd tegen (schijn)inclusie. Vanaf 1996 proberen we in *Onderwijskrant* en elders duidelijk te maken *dat de inclusie van kinderen die het grootste deel van de lessen niet kunnen volgen, nadelig is voor deze kinderen en dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten dit nefast en niet haalbaar vinden.* De filosofie van *inclusief* onderwijs staat haaks op het voorstel in het project 'leezorg' e.d. om inclusie-leerlingen individuele leertrajecten te laten volgen en niet te onderwerpen aan de eindtermen. We wezen ook herhaaldelijk op de inclusie-lippendienst en schijninclusie in het buitenland. Als unieke illustratie van geslaagde inclusie verwees prof. Frank De Fever naar Juan uit Catalonië die

tijdens de les over klimaatverschijnselen mag 'meedoen' door een tekening te maken over het winterlandschap. Een kind dat tijdens een les cijferen kan 'meedoen' door gewoon de cijfers te benoemen is echt geïnccludeerd, aldus ook inclusiepleitbezorger *Karel Casaer*, secretaris-generaal verbond katholiek buitengewoon onderwijs. Twee schoolvoorbeelden van schijn- of LAT-inclusie (learning apart together). En wat betekent inclusie in het beroepsonderwijs voor leerlingen die niet verder geraakt zijn dan het metend rekenen eerste graad lager onderwijs?

Minister Vandebroucke stelt al jaren dat het leezorg-project per 1 september 2009 ingevoerd zou worden. Nu wordt de indruk gewekt dat het uitstel een gevolg is van een gebrek aan tijd om het decreet nog te laten goedkeuren. Maar er is meer aan de hand. Vandebroucke en de SP.a beseffen inmiddels dat de goedkeuring de partij een pak stemmen zou kosten bij de komende verkiezingen en dat de andere politieke partijen afstand namen van het project. De voor ons belangrijkste vaststelling is echter dat de minister, de onderwijsbonden, veel politici ... nu *eindelijk* beseffen dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten niet akkoord gaat met de principiële uitgangspunten van het *inclusie*-project, dat door Vandebroucke verhullend *leezorg*-project genoemd wordt. Het gaat niet in de eerste plaats om de uitvoeringsmodaliteiten, de financiering, de draagkracht-afweging e.d., maar vooral om het in vraag stellen van het inclusie-principe zelf.

#### 1.2 Vervreemding beleid en beleidsadvisering

Het heeft dus 13 jaar geduurd vooraleer men ernstig begon rekening te houden met de mening van het werkveld. In een reactie op inclusie-pleidooien op het Forum Basisonderwijs (april 1996) en op het VLOR-rapport '*Op weg naar inclusief onderwijs*' van 1996 formuleerden we in september 1996 uitvoerig onze kritiek op de inclusie-voorstellen (*Onderwijskrant* 93). We maakten ook duidelijk dat de leerkrachten de inclusie van kinderen in klas die het grootste deel van de lessen niet kunnen volgen, onverantwoord en nefast vonden. We vonden het

ook ongeoorloofd dat enkel voorstanders van radicale inclusie het woord kregen op het *Forum Basis-onderwijs* en in het VLOR-rapport van 1996.

Tot onze grote verwondering en ergernis adviseerde de VLOR in 1998 unaniem de invoering van inclusief onderwijs *“dat uitgaat van de idee dat zoveel mogelijk – in principe ‘alle’ – kinderen en jongeren kwaliteitsvol onderwijs genieten in een gewone school”*. Dit unaniem advies wekte de indruk dat er een ruime consensus bestond omtrent de wenselijke invoering van inclusief onderwijs. En zo werd het ook voorgesteld in de pers. Het feit dat ook de VLOR-vertegenwoordigers van de leerkrachten zomaar ondertekenden, deed vermoeden dat de leerkrachten hier massaal mee instemden. Dat pas onlangs ingezien werd dat dit geenszins het geval is, wijst op de grote praktijkvervreemding bij de beleidsmensen, maar evenzeer bij de VLOR-beleidsadviseurs. De schuld voor de kloof tussen het beleid en het onderwijsveld ligt dus niet louter bij de beleidsmensen en topambtenaren. *Sp.a-politicus André Van Nieuwkerke* zei op een COV-dag in 2002 dat hij zelf vanuit zijn PMS-verleden niet geloofde in inclusie, maar dat de politici het VLOR-advies van 1998 wel moesten uitvoeren.

De onderwijskoepels en de lerarenbonden hebben niet enkel in 1998, maar ook nog in 2006 en 2007 de inclusie-principes in de VLOR-adviezen ten onrechte onderschreven. Ook het VLOR-rapport van 2005 – *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden* – is een radicaal pleidooi voor inclusief onderwijs. Als officiële vertegenwoordigers van het onderwijsveld vertolkten de koepels en vakbonden geenszins de visie van de scholen en praktijkmensen. Ze hebben hierbij de politici, topambtenaren en ministers misleid door de indruk te wekken dat de leerkrachten en de scholen de inclusie-principes onderschreven; dus ook de inclusie van leerlingen die het grootste deel van de lessen niet kunnen volgen. Het inclusiedebat loopt nu al 13 jaar. Onlangs gaf *Romain Maes*, algemeen COV-secretaris, toe dat er tot nu toe al te weinig geluisterd werd naar de fundamentele kritiek van de leerkrachten. *Maes* stelde: *“Het fundamenteel be-zwaar blijft dat de leerkrachten ervan overtuigd zijn dat kinderen met beperkingen beter geholpen zijn in gespecialiseerde scholen. ... Het concept-leerzorg grijpt stevig in op het onderwijs. Een dergelijke immense hervorming moet kunnen steunen op een breed draagvlak in het onderwijs. ...Onderwijsminister Vandenbroucke heeft er alles aan gedaan om het dossier tot een goed einde te brengen. De*

*tien jaar aanslepende discussies hadden volgens hem lang genoeg geduurd. Maar nu blijkt duidelijk dat die discussies niet hebben volstaan en vooral dat er veel te weinig rekening werd gehouden met het standpunt van de leerkrachten. Dat moet morgen beter” (Morgen beter, Basis, 4 april 2009).*

Maes moet nu ook wel beseffen dat ook de lerarenbonden en de onderwijskoepels sinds de opstart van het inclusie-debat in 1996 en bij de ondertekening van de VLOR-adviezen al te weinig rekening hielden met de opvattingen van de scholen en leerkrachten die ze vertegenwoordigen. We waarschuwen de vakbonden al in 1996 en we hebben hun ondertekening van het VLOR-advies in 1998 nadrukkelijk gecontesteerd. Onze kritiek op het VLOR-advies - en de daarin vervalste citaten - werd ons kwalijk genomen door VLOR-voorzitter *Louis Van Beneden* die toen ook secretaris-generaal van de COV-vakbond was. Begin 2007 smeekten we de vakbonden, de koepels, de ACW-VLOR-voorzitter ... om het advies van februari 2007 niet te ondertekenen. De liberale VSOA-vakbond was de enige die niet tekende. De secretaris-generaal stelt nu terecht: *“We stellen vast dat we ten tijde van het VLOR-advies 2007 m.b.t. het toenmalige ontwerp van conceptnota, alleen stonden in ons verweer. De groep non-believers is ondertussen echter steeds groter geworden.”*

Het inclusie-vraagstuk houdt ons al 14 jaar bezig. In september 1996 formuleerden we onze visie over inclusie en het buitengewoon onderwijs (Thema-nummer *Onderwijskrant* nr. 93) en dit als reactie op het VLOR-inclusiepleidooi van 3 professoren. Sindsdien kwamen we geregeld op dit thema terug. In deze bijdrage staan we vooral stil bij de evolutie van het leerzorgproject sinds de discussienota 'Leerzorg' van december 2005. We schetsen vooraf nog even de eigen visie en inzet.

## **2 Twintig jaar inzet voor integratie & zorgverbreding & tegen schijninclusie**

### **2.1 Verzet loont**

Na 13 jaar van verzet tegen de invoering van schijninclusie, verheugen we ons over het intrekken van het ontwerpdecreet. Vanaf 1996 waren we (bijna) de enigen die luidop protesteerden tegen de inclusieplannen, de opeenvolgende VLOR-adviezen (1998, 2006, 2007) en VLOR-rapporten (1996, 2005), het project *‘Onderwijs op maat’* van minister Vanderpoorten, het leerzorgproject van minister

Vandenbroucke ... Dit verzet zijn we blijven volhouden en we hebben er in *Onderwijskrant* veel bijdragen aan gewijd. In februari 2007 hielden we ook een peiling & petitie bij leerkrachten en scholen om ons verzet kracht bij te zetten. We stimuleerden hierbij de scholen en leerkrachten om druk uit te oefenen op hun koepels en op de politici.

## 2.2 Inzet voor integratie, zorgverbreding en buitengewoon onderwijs

Ons verzet tegen (schijn)inclusie hangt samen met onze inzet voor echte integratie (GON) & zorgverbreding en voor het lot van het buitengewoon onderwijs. In januari 1980 publiceerde *Onderwijskrant* een uitgebreid pleidooi voor geïntegreerd onderwijs (GON). We interviewden hiervoor ook *Wivina De-meester*. Wat later werden de eerste GON-experimenten opgestart. In het kader van de zorgverbreding ontwikkelden we in de jaren tachtig en negentig niet enkel uitgewerkte visies en praktische voorstellen, maar ook zorgverbredende vakdidactieken voor lezen, rekenen en spelling die de nodige weerklank vonden in de praktijk.

In 1991 pakten we uit met een dubbel *Onderwijskrant*nummer en een campagne (via pers e.d.) voor zorgverbreding en extra zorgverbredingsuren. We vonden onmiddellijk veel gehoor bij kabinetschef *Roger Peters* en minister *Vandenbossche* reageerde ook vrij positief. In april 1992 bespraken we onze voorstellen met de kabinetschef tijdens het symposium over de OESO-doorlichting van het Belgisch onderwijs. *Peters* beloofde dat er op korte termijn extra zorgverbredingsuren toegekend zouden worden en dit was ook het geval.

Vanuit onze visie op preventieve zorgverbreding ontwikkelden we in de jaren tachtig de directe systeemmethode voor aanvankelijk lezen (=DSM), die leidde tot de ontwikkeling van erop gebaseerde en gewaardeerde leesmethoden. Vanuit dezelfde zorg publiceerden we een boek over een zorgverbredende aanpak van het rekenen tot 100 en bijdragen over een effectieve methodiek voor spelling, een herwaardering ook van oerdegelijke aanpakken. Ook die publicaties kregen veel gehoor bij praktijkmensen en bij ontwerpers van methoden voor rekenen en spellen. We verkondigden onze visie en aanpak voor de zorgverbreding ook op studiedagen van de PMS-centra en normaalscholen.

De voorbije decennia waren we ook sterk begaan met het lot van het buitengewoon onderwijs. We beschikten in de oefenschool van onze normaalschool over enkele b.l.o.-klassen die geïntegreerd waren in de gewone lagere school en die o.i. goed functioneerden. We betreurden destijds dat beleidsmensen en orthopedagogen er plots en zonder veel discussie voor opteerden om b.l.o.-klassen enkel nog in aparte b.l.o.-scholen toe te laten. We betreurden ook al sinds de start van het *Vernieuwd Lager Onderwijs* in 1973 dat het buitengewoon onderwijs buiten de vernieuwingen en prijzen viel en steeds meer in een isolement geraakte. Ook het oprichten van een aparte koepel voor het buitengewoon onderwijs binnen de Guimardstraat was een spijtige zaak. Het is merkwaardig dat uitgerekend mensen die aanstuurden op een *aparte* b.o.-koepel binnen de Guimardstraat en op een *aparte* afdeling voor b.o. binnen de universiteiten, de voorbije jaren radicaal voor inclusie kozen, maar niet voor de afschaffing van hun aparte b.o.-winkel.

We merkten verder dat ook de inspectie zich onvoldoende bekommerde om het lot van het b.o. En mits een beperkte subsidie zouden we ook in staat geweest zijn om aangepaste leerboeken voor b.o.-scholen op te stellen. We betreurden verder dat sinds de opkomst van het inclusief gedachtegoed ons buitengewoon onderwijs 'verdacht' en sterk 'beschadigd' werd.

## 2.3 Verzet tegen (schijn)inclusie vanaf 1996

Onze inzet voor integratie en zorgverbreding ging gepaard met verzet tegen de invoering van schijninclusie. In *Onderwijskrant* 93 van september 1996 besteedden we 2 lijvige bijdragen aan deze thematiek als reactie op het *Forum Basisonderwijs* van 27.04.1996 en het VLOR-rapport 'Op weg naar inclusief onderwijs' (1996).

Een viertal stellingen stonden in ons standpunt over integratie en inclusie steeds centraal.

Het belangrijkste uitgangspunt luidde: *elk kind dat op een geïntegreerde wijze het grootste deel van de lessen lezen, taal, rekenen ... kan volgen, hoort in principe thuis in het gewoon onderwijs*. Om dit mogelijk te maken ijverden we voor preventieve en remediërende zorgverbreding en voor voldoende GON-begeleidingsuren.

Als belangrijke doelstelling voor zorgverbreding stelden we *het weer aansluiting vinden bij het groepsgebeuren* zodat de zorgleerlingen meer kunnen opsteken tijdens de gewone lessen. We viseerden vooral 'leerzorg' en merkten dat dit ook binnen de PMS-wereld veel gehoor vond (b.v. project 'Leerzorg' van CLB).

De kerndoelstelling van de zorgverbreding werd jammer genoeg al van bij de officiële start in 1993 uitgehold. De 'officiële' invulling van zorgverbreding was van meet af aan te overloos en te vaag en vaak ook gericht op de totale klasgroep i.p.v. de beperkte groep zorgleerlingen. Precies daarom verzetten we ons vanaf 1993 tegen de door de VLOR ingevoerde containerterm 'zorgbreedte' waarin het *totale* welzijn (hoofd, hart en handen) van alle leerlingen centraal stond en tegen de aanstelling van officiële steunpunten zorgverbreding die geen deskundigheid bezaten inzake leerzorg. We betreurden dus het feit dat binnen de 'officiële' zorgverbreding de 'leerzorg' en het aansluiting vinden bij het groepsgebeuren te weinig centraal stond. Als gevolg van de gebrekkige uitwerking van zorgverbreding kunnen al te veel leerlingen de lessen onvoldoende volgen en worden sommigen te vlug verwezen naar het buitengewoon onderwijs. We betreurden in deze context ook de tanende aandacht voor alles wat te maken heeft met leerinhouden, effectieve instructie en vakdidactiek, pedagogisch-didactische leiding vanwege het schoolhoofd, ... Een aantal redactieleden van *Onderwijskrant* waren hier de voorbije twintig jaar sterk mee begaan. Vanuit de kant van de beleidsmensen, de inspecteurs en begeleiders, de VLOR en de DVO, de bijscholing ... was er hiervoor al te weinig aandacht.

Precies vanuit onze inzet voor integratie, zorgverbreding, extra-leerhulp en effectief onderwijs tekenden we verzet aan tegen de invoering van inclusief onderwijs met individuele leertrajecten. Als leerlingen in een gewone klas het grootste deel van de lessen taal, rekenen ... niet kunnen volgen, dan gaat het om *schijn*-integratie. We lanceerden hiervoor de term *LAT-inclusie: learning apart together*, segregatie binnen het klasgebeuren: inclusie-leerlingen die b.v. tijdens een les cijferen enkel de cijfers moeten benoemen. LAT-inclusie is nadelig voor inclusie-leerlingen.

Inclusie is volgens de hardliners veel radicaler en anders dan integratie en zorgverbreding waarbij de aansluiting bij het groeps- en lesgebeuren centraal staat. Voor leerlingen van leerzorgniveau-3 & -4 moet de leerkracht volgens hen maar werken met individuele programma's en leertrajecten los van de leerplannen en eindtermen. In de resoluties van het symposium *'Ruimte voor inclusief onderwijs'* van 2004 – waaraan enkel topambtenaren en inclusievoorstanders mochten meewerken – werd gesteld dat het bij inclusie gaat om een totaal andere onderwijsaanpak – ook voor de gewone leerlingen: *"Elk kind moet in het onderwijs een eigen leertraject kunnen volgen, in zijn eigen tempo en aansluitend bij zijn mogelijkheden, behoeften en interesses. Een dergelijke vorm van leerlinggericht onderwijs vergt nog vele aanpassingen in het huidig onderwijssysteem dat de gemiddelde leerling als refentiepunt heeft."*

Prof. Van Hove – het boegbeeld van inclusief onderwijs – stelde in 2005: *"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*). Bij inclusie en het project 'leerzorg' gaat het dus niet om zorgverbreding en leerzorg in de echte betekenis van het woord, maar om *radicale ontscholing van het onderwijs*. De zorg voor een effectief leerproces bij gewone en inclusieleerlingen verdwijnt naar de achtergrond. De onschuldige term 'leerzorg' is dus totaal misleidend. Inclusie benoemen als leerzorg is even misleidend als de *rommelproducten* van de banken *gestructureerde* producten noemen.

Ons fundamenteelste bezwaar tegen inclusie slaat dus op het feit dat inclusie ingaat tegen de ontwikkeling en het welzijn van de inclusie-leerlingen en een totale en nefaste breuk zou betekenen met de huidige onderwijsaanpak. Bij inclusie gaat het in de praktijk veelal ook om lippendienst en schijninclusie, om fysieke inclusie en niet om integratie en meedoen in het leerproces en klasgebeuren. Inclusieleerlingen voelen dit vaak nog meer als uitsluiting aan. We betreuren dat we dergelijke bezwaren niet aantreffen in de VLOR-adviezen van 1998, 2006 en 2007 en in de standpunten van de koepels van de netten en de lerarenbonden. Terloops: de vraag of sommige b.l.o.-leerlingen beter af zijn in blo-klassen in al dan niet aparte blo-scholen is een ander verhaal. Zelf hebben we goede herinneringen aan de blo-klassen destijds bin-

nen de lagere oefenschool van onze normaal-school. Maar de beleidsmensen en universitaire orthopedagogen vonden destijds dat de b.o.-leerlingen nood hadden aan aparte scholen, dat orthodidactiek iets totaal anders was ...

Aansluitend bij ons fundamenteelste bezwaar stelden we verder dat een leerkracht ook niet in staat is om naast het gewone programma totaal aparte programma's voor inclusie-leerlingen van leerzorgniveau 3 & 4 te verzorgen. Dit zou ook ten koste zijn van zijn verantwoordelijkheid en aandacht voor de andere 20 leerlingen. We plaatsten het criterium *individuele draagkracht* van de doorsnee-leerkracht en draagkracht van de school dus pas op de tweede plaats. Voor de inclusie-hardliners mag de draagkracht geen argument tegen inclusie zijn; inclusie is volgens hen een principiële recht van de leerlingen en van de ouders.

Pas in derde instantie formuleerden we bezwaren tegen inclusie die verband houden met een gebrek aan passende omkadering, competentie van de leerkrachten en centen. We betreurden dat in de VLOR-adviezen en in de onderhandelingen met de beleidsmensen deze punten centraal stonden.

We verheugen ons dus over het intrekken van het decreet, maar eveneens over recente evoluties en getuigenissen in het buitenland. In Engeland wordt nu onomwonden toegegeven dat inclusie in de praktijk niet haalbaar en nefast bleek en dat men zich heeft vergist. De invoering leverde enkel schijninclusie en lippendienst op: *paying lip-service to a politically-correct notion*. In de praktijk wordt radicale inclusie veelal omzeild: *“de kinderen worden praktisch alleen gemixt in de gangen en tijdens speeltijden en lunchperiodes.”* Er komt nu weer meer waardering voor het b.o. Een vooraanstaand adviseur van de minister die vroeger een soort inclusief onderwijs invoerde, schreef in 2004: *“De regering moet opnieuw scholen voor buitengewoon onderwijs bevorderen voor kinderen waarvoor regulier onderwijs niet rendeert”* (Times Educational Supplement, 23 april 2004). Op het congres van 2004 formuleerde een van de grootste Engelse onderwijsvakbonden het volgende besluit: *“Het congres eist dat de ministers in aparte afdelingen voor kinderen met bijzonder noden voorzien en dat ze opnieuw werk maken van voldoende gesubsidieerde aangepaste en alternatieve scholen voor leerlingen met gedragsmoeilijkheden”* (Times Educational Supplement, 16 april 2004).

In Nederland is er veel discussie over het leerzorgproject 'Passend onderwijs' dat veel gelijkenissen vertoont met ons project 'Leerzorg'. De resultaten van tien jaar 'Weer samen naar school' vielen tegen: meer i.p.v. minder leerlingen in het buitengewoon onderwijs en lange wachtlijsten van kinderen die nergens binnen geraakten en soms een toevlucht zochten in Vlaanderen. Als gevolg hiervan kozen beleidsmensen enkele jaren geleden voor de vlucht vooruit, een meer radicaal inclusieproject met de verhullende naam 'Passend Onderwijs'. In het rapport 'Dijsselbloem' werd gesteld dat er eerst een onderzoek moest komen naar de haalbaarheid. Een aantal topambtenaren blijven aandringen op 'Passend Onderwijs'. Maar momenteel is er wel een consensus over de stelling dat 'Passend Onderwijs' eerst moet uitgetest worden in de praktijk. De eventuele invoering werd onlangs weer met minstens een jaar uitgesteld - tot 2012.

### **3 Van discussienota 2005 & VLOR-rapport 2005 naar voorlopig VLOR-advies 2006**

#### **3.1 VLOR-rapport 2005: handicap is enkel gevolg van niet aangepaste school**

In 2005 hebben we ons mateloos geërgerd aan het VLOR-rapport '*Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden*' (april 2005). In de inleiding op het rapport lezen we dat deze VLOR-publicatie bedoeld is als *“het uitgangspunt voor een VLOR-advies aan de minister”* (p. 11). Het rapport is volgens de VLOR een neerslag van een probleemverkenning die werd voorbereid door een werkgroep van de Raad Secundair Onderwijs en waaraan ook *“zes academici en ervaringsdeskundigen hun medewerking verleenden”*. Bij de opstelling werden enkel inclusie-voorstanders betrokken en geen enkele leerkracht of inclusiecriticus. Er wordt ook nergens ingegaan op het feit dat de meeste leerkrachten een andere mening hebben over de wenselijkheid en haalbaarheid van inclusie.

Vanuit de inclusie-ideologie fantaseren de opstellers van het VLOR-rapport er op los. Ze bedenken vooreerst dat men vroeger een handicap enkel zag als een geheel van individu-gebonden functiebeperkingen en vanuit die visie opteerde voor gesegeerde instellingen. Het VLOR-rapport verzwijgt dat er vóór de wet van 1973 ook geïntegreerde bloklassen waren en dat er veel verzet kwam tegen de plotse verbanning ervan naar aparte instellingen.



We zouden volgens de inclusie-deskundigen vanaf de jaren negentig een echte revolutie in het denken over handicaps meemaken als legitimatie voor inclusie. Vanuit de inclusie-ideologie luidt het *inclusieve gehandicapten sprookje* nu: *“Een handicap is het resultaat van een niet-adequate afstemming van de omgeving op specifieke behoeften van de mens. Mensen met een handicap kunnen echter leren zoals alle anderen. De betrokkene formuleert zelf zijn wensen en behoeften; de ondersteuning is geïndividualiseerd, flexibel en gedifferentieerd. De voorzieningen zijn persoonsgericht, vraaggestuurd en maken gebruik van het spontane sociale netwerk. De inzichten van de expert domineren niet langer het hulpverleningstraject* (p. 14).

Als er dus een adequate afstemming zou zijn binnen inclusieve klassen dan zouden leerlingen met een verstandelijke of fysieke handicap blijkbaar niet langer gehandicapt zijn. De levensvreemde, vage en wollige fraseologie uit het rapport wordt uiteraard niet geconcretiseerd. Leerlingen met een verstandelijke handicap leren zogezegd ook zoals alle anderen. De inclusie-leerlingen moeten dus mee optrekken binnen de gewone klas, maar tegelijk moet de leerkracht wel inspelen op hun allerindividueelste behoeften en wensen. En hoe formuleert een kind zijn specifieke wensen en behoeften? En kan de ondersteuning steeds individueel en gedifferentieerd zijn en welke zijn dan de gevolgen? De opgebouwde expertise op pedagogisch, psychologisch en (vak)didactisch vlak is ook plots niet meer zo belangrijk.

### **3.2 VLOR-rapport 2005: inclusie vereist een totale omwenteling van het onderwijs**

We lazten verder dat de *meritocratische* en *leerstofgerichte* ingesteldheid van het onderwijs haaks staat op de inclusiegedachte (p. 15). Enkel een verre gaande ontscholing van het onderwijs zou soelaas brengen. Het debat over inclusief onderwijs raakt volgens het VLOR-rapport *“aan de essentie van de missie van het onderwijs: gaat het om de leerstof of gaat het om pedagogische of orthopedagogische zorg?”* Het gaat dus om een totale omwenteling van het funeste schoolsysteem. Inclusie is het wondermiddel: *“het onderwijs moet zich aanpassen aan de behoeften van een leerling in plaats van de leerling te dwingen zich aan te passen aan de onderwijsstructuren en -inhouden”*. De inclusievoorstanders poneren dat het gaat om een totale revolutie binnen het onderwijs. Minister Vandenbroucke stelt het voor alsof het slechts om een beperkte aanpassing ging.

Er wordt in het VLOR-rapport ook gewezen op het feit dat de indeling in b.o.-types niet langer adequaat is en tot categorisering leidt. Dit wordt merkwaardig genoeg geïllustreerd met volgend voorbeeld: *“Binnen een bepaald type kunnen leerlingen zitten waarvan de problematiek belemmerend werkt ten opzichte van anderen. Het samenbrengen van jongeren met externaliserende en internaliserende problemen in type 3 is hiervan een voor de hand liggend voorbeeld.”* Er is volgens de opstellers te veel verscheidenheid binnen één b.o.-type, maar blijkbaar niet binnen een inclusieve klas. De opstellers van het VLOR-rapport beseffen blijkbaar niet dat ze met hun voorbeeld precies indirect toegeven dat de opname van die leerlingen in het gewone onderwijs ook belemmerend zal werken ten opzichte van de andere leerlingen.

Een handicap is dus te wijten aan de omgeving en de school die niet aangepast zijn. Kritische bedenkingen bij inclusie werden uit het rapport geweerd. Dit VLOR-rapport 2005 wekte opnieuw de indruk dat er in Vlaanderen nagenoeg een consensus over inclusie bestond. Het is ook verwonderlijk dat de VLOR-leden die de leerkrachten en scholen vertegenwoordigen geen kritiek formuleerden op de vele fraseologie en retoriek in dit rapport.

In een toegevoegde bijdrage van inclusie-deskundige *Johan L. Vanderhoeven* lezen we merkwaardige standpunten. Vanderhoeven is voorstander van radicale inclusie en betreurt dan ook dat de pleitbezorgers van inclusief onderwijs tegelijk pleiten voor *“curriculumdifferentiatie voor inclusie leerlingen”*, voor individuele leertrajecten e.d. Volgens Vanderhoeven zijn deze pleitbezorgers niet consequent, want *“de interne logica van inclusie staat formeel haaks op curriculumdifferentiatie omwille van zijn niet op integratie gerichte structurele vertaling. Curriculumdifferentiatie leidt tot volledig, structureel gescheiden onderwijsstructuren (internationaal bekend als tracking and streaming)”* Vanderhoeven pleit op p. 93 voor *“differentiatie binnen het zelfde curriculum (op een kwalitatieve basis)”*, zonder dit evenwel te concretiseren.

Vanderhoeven heeft gelijk als hij stelt dat de voorgestelde inclusie veelal schijn- of LAT-inclusie is, maar hij slaagt er ook niet in te verduidelijken wat echte conclusie in de concrete praktijk betekent.

### 3.3 VLOR-rapport 2005: inclusief en comprehensief onderwijs gaan samen

Vanderhoeven voegt er aan toe dat wie kiest voor inclusief onderwijs, ook consequent moet kiezen voor comprehensief secundair onderwijs. De weerstand tegen comprehensief onderwijs wijst er volgens hem op dat in zo'n klimaat inclusie moeilijk kan slagen. Vanderhoeven neemt het zelfs de opstellers van het Vlaamse PISA-deelrapport kwalijk dat ze vaststelden dat onze zwakste leerlingen nog steeds beter presteren dan de zwakste in andere landen en er ook nog aan toevoegen "*Bovendien werden in Vlaanderen leerlingen uit het BUSO opgenomen in de steekproef. Dit verklaart ten dele het relatief grote aantal Vlaamse leerlingen met lage scores*". Vanderhoeven beterurt: "*Meteen is hiermee een perfect alibi geformuleerd om weer rustig onszelf te feliciteren met de schitterende cijfers*" (p. 89) en om geen drastische hervormingen door te voeren. Volgens hem is de grote kloof tussen de sterksten en de zwaksten enkel een gevolg van ons selectief systeem. Radicaal comprehensief onderwijs is dan de oplossing.

Dat wie kiest voor inclusief onderwijs, ook moet kiezen voor comprehensief onderwijs, lijkt ons een juiste redenering. Merkwaardig genoeg kiest minister Vandenbroucke voor inclusie, maar momenteel wil hij niet zeggen of hij kiest voor de afschaffing van het onderscheid tussen aso, tso en bso - ook al stond dit zijn beleidsnota van 2004. In maart 2009 stonden in de kranten een aantal uitgelekte ideeën uit een rapport over de hervorming van het s.o. Vandenbroucke merkte dat op internetpeilingen meer dan 85 % niet akkoord ging met de voorgestelde afschaffing. De nakende verkiezingen spoorden Vandenbroucke aan om nog dezelfde dag in *Ter Zake* te poneren dat het niet om zijn opvattingen ging, maar enkel om die van de commissie-Monard.

### 3.4 Discussienota 'Leerzorg' 2005

Mede aangespoord door het VLOR-symposium van 2004 en het VLOR-rapport van april 2005, stelde Minister Vandenbroucke op 19 december 2005 zijn discussienota 'Leerzorg' voor aan het grote publiek. De verhullende en misleidende term 'leerzorg' suggereerde dat het enkel ging om een toename van de bestaande leerzorg & zorgverbreding en niet om echte inclusie. De 'verlossende' en indrukwekkende leerzorgmatrix met 4 leerzorgniveaus en 4 clusters leek wel het ei van Columbus: voor elk potje voorzag de matrix het passende dekseltje. Vandenbroucke en co wilden aldus

geruisloos via de truc met de leerzorg(matrix) de inclusie buit binnenhalen.

Op hetzelfde moment gaf Vandenbroucke de Vlaamse Onderwijsraad de opdracht om over *Leerzorg* een advies te formuleren. Om dit advies voor te bereiden, installeerde de VLOR een werkgroep 'leerzorg' waarin alle geledingen van onderwijs en CLB - samen met een ruime delegatie van kabinet en administratie Onderwijs - in gesprek gingen over de leerzorgnota.

### 3.5 Instemmend VLOR-advies mei 2006 & ontwerp conceptnota 17 november 2006

Een eerste 'tussenstop' na uitgebreide besprekingen was het *tussentijds advies van de VLOR in mei 2006*. We lazen dat de VLOR - en dus ook de lerarenbonden en koepels - grotendeels akkoord gingen met de filosofie van de discussienota en van inclusief onderwijs. De ouders van leerlingen van het leerzorgniveau 3 moesten ook volgens de VLOR kunnen kiezen tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. De leerkrachten moesten er maar voor zorgen dat zij die leerlingen konden opvangen.

We citeren even uit het VLOR-advies: "*De VLOR gaat akkoord met de manier waarop de minister het leerzorgniveau 3 heeft ingevuld. Leerlingen van niveau 3 zijn leerlingen die mits de ondersteuning van een individueel curriculum een zinvol leertraject kunnen volgen zowel in het buitengewoon als in het gewoon onderwijs. Zij genereren dezelfde middelen in het gewoon onderwijs als in het buitengewoon onderwijs. Het is erg belangrijk dat de keuze voor buitengewoon onderwijs niet wordt ingegeven door louter financiële argumenten, met name omdat een leerling in het gewoon onderwijs geen beroep kan doen op de middelen die deze leerling zou genereren als hij wel zou kiezen voor buitengewoon onderwijs.*" Hierbij aansluitend luidde stelling 9: "*Eindtermen en ontwikkelingsdoelen kunnen in het leerzorgkader geen onderscheidend element zijn om in te spelen op de onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Een van de onderscheidende elementen in de omschrijving van zorgniveaus 1 en 2 versus de niveaus 3 en 4 moet zijn of de leerlingen een individueel dan wel een gemeenschappelijk curriculum volgen.*"

Ook de VLOR stelde dus dat de leerkrachten voor een individueel curriculum moesten en konden zorgen voor niveau-3 leerlingen. De VLOR formuleerde ook volgende verantwoording bij de VLOR-stellingen: "*De Vlor onderschrijft de analyse van de mi-*

*nister als hij leezorg niet alleen wil uitbouwen vanuit vaststellingen van de functiebeperkingen van leerlingen maar vooral van de mate waarin een onderwijsorganisatie zich moet aanpassen aan de mogelijkheden en de noden van een leerling. De idee van zorgniveau weerspiegelt een toenemende mate van aanpassingen van het onderwijs dat op die manier adequaat kan inspelen op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen.*

*Hierbij sluit de VLOR zich aan bij een interactionistische visie op handicap/functiebeperkingen. In een hedendaagse visie op handicap ligt de klemtoon op de veerkracht en de mogelijkheid om een eigen levensproject uit te stippelen, eigen keuzes te maken en impact te hebben op de omgeving. De betrokken persoon wordt erkend en gewaardeerd om zijn competenties en zal nieuwe competenties verwerven. De klemtoon ligt op wat iemand kan en niet zozeer op wat iemand niet kan. Functiebeperkingen worden gezien als beperkingen in de participatiemogelijkheden van de jongere aan het onderwijs. Waar mogelijk en wenselijk zal dit gebeuren in het gewoon onderwijs.”* Uit die stellingen bleek dat de VLOR en dus ook de koepels en de vakbonden grotendeels akkoord gingen met de inclusieprincipes en met de idee dat de leerkrachten voor niveau-3-leerlingen maar met individuele curricula moesten en konden werken. Ook leerlingen die het grootste deel van het normale programma niet kunnen volgen, hoorden volgens de VLOR dus thuis in het gewone onderwijs. Het antwoord van de minister volgde op 17 november 2006 onder de vorm van een ‘Ontwerp van conceptnota’.

#### **4 Betreurenswaardig VLOR-advies 2007**

Opnieuw volgden besprekingen van het ‘Ontwerp van conceptnota’ in de VLOR, die uiteindelijk leidden tot een eindadvies in februari 2007. In dit advies werd ingestemd met het leezorgproject. De kernboodschap van het VLOR-advies luidde dat iedereen principieel instemde met de *wenselijkheid* van een leezorgkader waarin alle aanpassingen binnen het gewoon onderwijs én de gespecialiseerde settings van het buitengewoon onderwijs geïntegreerd zijn. De VLOR vond het tevens wenselijk dat leerlingen op leezorgniveau 3 een reële keuze kregen tussen een leertraject in het gewoon dan wel buitengewoon onderwijs. Dit laatste betekent ook dat de VLOR akkoord ging met het principe dat leezorgniveau 3-leerlingen die het grootste deel van de lessen niet kunnen volgen, toegang kregen tot de gewone klas.

In het VLOR-advies werden wel een aantal praktische voorwaarden aan de invoering verbonden i.v.m. de draagkracht van de school, de bijscholing van de leerkrachten, de financiering ... In verband met de draagkracht vroeg de VLOR enkel aandacht voor de *totale draagkracht* van de school, maar niet voor de draagkracht van de individuele leerkracht. Mede daarom wou de VSOA-vakbond als enige het advies niet ondertekenen. De verdere discussie van de minister met de VLOR en de vakbonden omtrent deze kritische vragen sloeg vooral op het financiële plaatje, de draagkracht van de school en de competentieontwikkeling bij de leerkrachten.

Het VLOR-advies vermeldde niet het meest fundamentele bezwaar: het feit dat individuele trajecten voor de leerlingen niet wenselijk zijn omdat het dan gaat om apartheid binnen de klas, om LAT-inclusie: learning apart together. Pas recentelijk poneerden de lerarenbonden ook wel dat het voor een leerkracht niet mogelijk was om voor inclusieleerlingen telkens aparte instructie en begeleiding te voorzien. Slechts in 1 bedenking binnen het VLOR-advies werd enige aandacht besteed aan de fundamentele kritiek van de praktijkmensen. We lazen: *“Een ruime groep stelt vragen bij de haalbaarheid om op leezorgniveau 3 in het gewoon onderwijs individuele leertrajecten uit te bouwen die té sterk afwijken van de planning van het gemeenschappelijk curriculum. Deze problematiek stelt zich vooral in het secundair onderwijs.”* Merkwaardig genoeg wordt gesteld dat de leerkrachten basisonderwijs hiermee minder problemen hebben.

In februari 2007 leek het dus alsof er in het onderwijsveld, in het Vlaams Parlement en in de Vlaamse Regering, binnen de koepels en de vakbonden een breed draagvlak bestond voor de invoering van het leezorgproject. Minister Vandenbroucke triomfeerde en het overheidstijdschrift ‘KLASSE’ schreef meteen dat er een grote consensus hieromtrent bestond. Ook in de kranten lazen we dat de kogel nu door de kerk was en dat de uitvoering van het decreet al voor september 2009 was.

#### **5 2008-2009: geen draagvlak – ook niet langer bij politici**

Na het positief VLOR-advies van februari 2007 dachten dus niet enkel minister Vandenbroucke & zijn medewerkers, maar ook de meeste politici, leerkrachten en directies dat het decreet onvermijdelijk en nabij was.

Maar we gaven niet op en spoorden de directies en leerkrachten aan om druk uit te oefenen op de leraarbonden, op de koepels van de netten en op de politici. In februari 2007 hebben we met Onderwijskrant en O-ZON meteen een protestactie opgezet tegen het voorontwerp en tegen het VLOR-advies. Samen met onze petitie organiseerden we ook een eigen peiling bij leerkrachten en directies via de O-ZON-website en via Onderwijskrant. We kregen veel respons, maar vaak kregen we te horen dat onze actie verloren moeite was na het principiële akkoord van de VLOR-vertegenwoordigers. Niettegenstaande we zelf wat twijfelden, hebben we onze actie doorgezet. Uit onze peiling bleek dat meer dan 90 % van de leerkrachten en directies niet akkoord gingen met het principe dat ook leerlingen die niet kunnen deelnemen aan het merendeel van de lessen taal, rekenen... thuis horen in een gewone klas. Ze geloven niet in LAT-inclusie (= learning apart together), maar wel in geïntegreerd onderwijs en zorgverbreding om dit waar te maken. We hebben dit ook meegedeeld aan de leden van de onderwijscommissie, aan de vakbonden en koepels. We stoffeerden ons verzet ook met een lijvige bijdrage in Onderwijskrant nr. 141 en stuurden deze naar de leden van de onderwijscommissie, naar de vakbonden en koepels en naar de VLOR.

Anderhalf jaar na het VLOR-advies van februari 2007 blijkt nu dat er geen draagvlak bestaat in het onderwijsveld, en zelfs niet meer binnen het Vlaams Parlement en de onderwijscommissie. De onderwijsbonden en veel politici hebben pas het voorbije jaar ingezien dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten en directies het leerzorgproject *princiëel* verwerpen. De vakbonden stelden bij de regionale besprekingen van het leerzorgproject vast dat de leerkrachten dit project heel nefast vonden. Een aantal politici organiseerden regionale bijeenkomsten en stelden hetzelfde vast. We noteerden ook met genoeg dat lokale vakbondsafdelingen de regionale politici hierover aanspraken en meer duidelijke en principiële standpunten verkondigden dan hun koepels. De koepels van de onderwijsnetten hielden zich jammer genoeg grotendeels gedeisd en afzijdig.

## 6 Verzet Overlegplatform GOKINZO

Het overlegplatform GOKINZO-Vlaanderen (Gelijke onderwijskansen Inclusief Zorgverbreding) voerde de voorbije maanden actie rond het leerzorgdecreet. GOKINZO vreesde terecht dat door het leerzorgdecreet de gewone zorgverbreding nog meer in het gedrang zou komen.

Het overlegplatform pakte eind 2008 uit met een verzoekschrift dat door 35 000 mensen ondertekend werd. De tekst hiervan luidde: *“Een nieuw leerzorgkader voor zorg in het gewone kleuter- en lager onderwijs??? Neen! Tenzij... Alleen als ...de Vlaamse Regering ook zorgt voor beter omkadering van zorg voor kleuters en kinderen uit het gewoon basisonderwijs. Het groeipad van zorg mag niet stoppen, maar moet verder groeien naar:*

*\*voldoende binnenschoolse zorgbegeleiding voor de andere kinderen met een hardnekkige zorgvraag die meer nodig hebben dan de gewone basiszorg*  
*\*voldoende gespecialiseerde binnenschoolse begeleiding - net als in het buitengewoon onderwijs van al de kinderen met een beperking (dyslexie, autisme, ADHD, visuele handicap ...) die nu verplicht worden om in het gewoon onderwijs hun diploma te behalen.”*

We steunden deze actie, maar betreurden wel dat er niet principiële afstand werd genomen van het inclusie-project. Daardoor kan de indruk ontstaan dat men vanuit de wereld van de zorgcoördinatoren e.d. vooral werk zoekt voor de eigen zorgwinkel.

Terloops: we sporen GOKINZO ook aan om eens een kritische analyse te maken van de zorgverbreding en van het functioneren van de zorgcoördinatoren.

## 7 Goedkeuring voorontwerp nov. 2008, politieke onenigheid en uitstel

Niettegenstaande de toenemende kritiek zette Vandebroucke door en hij stelde een *ontwerpdecreet* op. De Vlaamse Regering gaf op 14 november 2008 merkwaardig genoeg nog geen groen licht voor het dossier Leerzorg. Ze stelde immers vast dat er hiervoor binnen het Vlaams Parlement geen politiek draagvlak bestond. Op 17 november gaf de regering dan toch een eerste principiële goedkeuring aan het voorontwerp – en dit niettegenstaande politici uit meerderheidspartijen als CD&V en Open-VLD nog recentelijk hun bezwaren hadden geformuleerd. Naar verluidt had Vandebroucke de goedkeuring geëist vanwege zijn collega's. Hij wou geen gezichtsverlies lijden en vooralsnog de zaak forceren. Vandebroucke en de Sp.a-volksvertegenwoordigers wilden op dat moment nog per se dat het decreet er kwam binnen deze legislatuur.

Het voorontwerp was merkwaardig genoeg vergezeld van een *afsprakennota* waarin een aantal bij-

sturingen op dit voorontwerp aangekondigd werden; raar, maar waar. De onderwijsvakbonden gingen alvast niet akkoord met het voorontwerp. Een aantal politici van CD&V, Open-VLD, Vlaams Belang ... spraken zich kritisch uit. Bij de onderwijskoepels bleef het eerder stil. De katholieke VSKO-koepel reageerde zelfs tevreden: *“De Vlaamse regering keurde woensdag principieel het ontwerp-decreet Leerzorg goed en opende zo de weg naar adviesaanvraag en formele onderhandelingen. Het leezorgkader dat erin beschreven wordt, is werkbaar.... Er werd al heel wat verworven, mede dankzij de voorstellen door het VSKO aangebracht in het informeel overleg. ...”*

In een brief van 12 november protesteerden COC en COV tegen een eventuele goedkeuring van een voorontwerp dat allesbehalve af is. Ze wilden het dossier ook verschuiven naar de volgende legislatuur. Ook de liberale vakbond VSOA protesteerde. De VSOA ging er hierbij ook prat op dat zij de enige was die in februari 2007 het VLOR-advies niet ondertekende: *“In het dossier ‘leerzorg’ was voor VSOA-Onderwijs, van het begin af, de repercussie van de draagkrachtafweging op het individuele personeelslid buitengewoon belangrijk. We stellen vast dat we ten tijde van het VLOR-advies m.b.t. het toenmalige ontwerp van conceptnota, alleen stonden in ons verweer. De groep non-believers is ondertussen echter steeds groter geworden.”*

Ook veel Vlaamse volksvertegenwoordigers hadden inmiddels vastgesteld dat er geen maatschappelijk draagvlak was voor het leerzorgproject. Uiteindelijk zag ook Vandenbroucke begin maart 2009 wel in dat het decreet niet meer goedgekeurd kon worden, en dat de Sp.a hiermee stemmen zou verliezen bij de komende verkiezingen.

## **8 Opstelling vakbonden & VLOR**

### **8.1 Achterban verwerpt leerzorg-principes**

In het VLOR-advies van februari 2007 werd principieel ingestemd met het leerzorgproject, ook door de lerarenbonden. Er werden wel een aantal voorwaarden aan verbonden i.v.m. de draagkracht de bijscholing, de centen ... De VLOR vroeg enkel aandacht voor de totale draagkracht van de school, maar niet voor de draagkracht van de individuele leerkracht. Pas recentelijk poneerden de lerarenbonden schoorvoetend dat het voor een individuele leerkracht niet mogelijk is om voor inclusie leerlingen telkens aparte instructie en begeleiding te voorzien.

De lerarenbonden hebben na het VLOR-advies van februari 2007 langzaam ingezien dat hun leden zich niet enkel zorgen maken omtrent de draagkracht van de school, de financiering e.d., maar vooral niet akkoord gaan met de leerzorg-principes die de vakbonden zelf in de VLOR-adviezen van 1998, 2006 en 2007 onderschreven hadden. Ze namen dan ook steeds meer afstand van dit project. Hun recent verzet was belangrijk. De vakbonden geven wel nog niet openlijk toe dat ze de verschillende VLOR-adviezen niet hadden mogen ondertekenen. Ze pakken ook nu nog te overwegend uit met argumenten die te maken hebben met het kostenplaatje, de draagkracht van de school, de competentieontwikkeling van de leerkrachten e.d.

De COC-secretaris-generaal Jos Van Der Hoeven, bekende recentelijk wel dat het niet enkel gaat om kritiek op de voorwaarden van de invoering, maar nog meer om fundamentele vragen omtrent de wenselijkheid van inclusie. We citeren even: *“Dat er deze legislatuur geen decreet leerzorg meer komt, is duidelijk. ... Dat het kostenplaatje van dit decreet inmiddels opgelopen was tot minstens 64 miljoen euro was daaraan niet geheel vreemd. ... Maar dit doet niets af van de blijvende fundamentele vragen over de essentie van de zaak. Wie gelooft nu echt dat de leerlingen met beperkingen beter geholpen zullen zijn door de voorhanden zijnde middelen versnipperd te gebruiken in plaats van geconcentreerd? Hoe zullen de leerkrachten in klas het uiteindelijk (uiteeraard alleen) maar moeten waarmaken?”* (Brandpunt, maart 2009). Vervolgens begint Van Der Hoeven weer wat te schipperen door opnieuw met het kostenplaatje uit te pakken: *“Gesprekken zijn tijdverlies als de Vlaamse Regering niet met voldoende geld over de brug wil en kan komen om dit decreet op het veld waar te maken.”* In Basis van 4 april 2009 nam ook de COV-algemeen secretaris Romain Maes principieel afstand van de leerzorgprincipes. Hij schreef o.a.: *“Het fundamenteel bezwaar blijft dat de leerkrachten ervan overtuigd zijn dat kinderen met beperkingen beter geholpen zijn in gespecialiseerde scholen”.*

### **8.2 Evolutie in VLOR-advies januari 2009**

In het VLOR-advies van 19 januari 2009 merken we dat nu ook de VLOR al iets meer afstand neemt van het Leerzorgproject en van de vorige VLOR-adviezen. Het advies is wel voor meerdere interpretaties vatbaar, maar de VLOR stelt nu toch dat de leerkrachten geconfronteerd zouden worden met problemen die hun mogelijkheden overstijgen en dat

eerst nog grondig overlegd moet worden met mensen uit het praktijkveld.

We citeren even de belangrijkste passages: *“Het leezorgkader grijpt diep in op de bestaande structuren en cultuur van het hele leerplichtonderwijs. Leerkrachten zullen nog meer dan nu worden geconfronteerd met problemen die hun mogelijkheden overstijgen. Ook voor personeelsleden van het buitengewoon onderwijs en het CLB verandert de werksituatie grondig. Bovendien wijzigt het leezorgdecreet op een ingrijpende manier de verschillende basisdecreten (o.a. over financiering, personeelsaspecten,...). Het vraagt tijd alle effecten van leezorg grondig in te schatten (o.m. op basis van studies die eerstdaags worden afgerond). De raad betreurt dat er onvoldoende tijd en informatie was om de impact van de wijzigingen in te schatten en om ook grondig te overleggen met mensen uit het brede onderwijsveld. ... De Vlor stelt voor om eerst in een basisdecreet een aantal essentiële elementen te verankeren, zoals het leezorgkader als dusdanig en een duidelijk omschreven implementatiepad. Daarna kan er, in akkoord met de verschillende onderwijsgeledingen, gewerkt worden aan aanbouwdecreten waarin geleidelijk diverse aspecten van het leezorgkader verder worden uitgetekend. Op die manier kan er een degelijke en gedragen regelgeving worden uitgewerkt, met zicht op de impact van bepaalde wijzigingen. Daarnaast is het ook wenselijk om een plan van aanpak uit te werken om te sensibiliseren, te motiveren en de nodige competenties van de betrokkenen te ontwikkelen.”*

We zijn uiteraard tevreden met het feit dat de VLOR er nu ook al aan twijfelt of het leezorgproject wel haalbaar is. Het verwondert ons wel dat de VLOR die vooral moet vertolken wat er leeft binnen het onderwijsveld, nog na 13 jaar de nodige tijd vraagt *“om te overleggen met mensen uit het brede onderwijsveld.”* We stellen al vanaf 1996 een peiling bij de leerkrachten voor. Uit zo'n peiling hadden de VLOR en de vakbonden al in 1996 kunnen afleiden dat de leerkrachten - en de meeste burgers - enkel geloven in de integratie van leerlingen die het merendeel van de lessen en het gewone curriculum kunnen volgen. Indien dit niet het geval is, dan gaat het enkel om schijn- of LAT-inclusie: learning apart together. De VLOR heeft in zijn adviezen sinds 1998 en in de 2 VLOR-rapporten (1996 en 2005) ten onrechte de indruk gewekt dat de leerkrachten en andere groepen van de samenleving de inclusieprincipes genegen waren. Daardoor heeft ze ook de

beleidsmensen en topambtenaren verkeerd geïnformeerd. Kritische stemmen kregen ook al geen kans op het *Forum Basisonderwijs* van 1996 en bij het opstellen van de VLOR-rapporten.

## 9 Dubieuze opstelling onderwijskoepels

### 9.1 Dubieuze opstelling én onenigheid binnen katholieke koepel

We stelden de voorbije jaren vast dat de koepels van de onderwijsnetten weinig rekening hielden met de opvattingen van de leerkrachten en directies en weinig of geen *fundamentele* bezwaren formuleerden. In de komende maanden moet vooral de druk op de koepels vanwege de schoolbesturen, directies en leerkrachten worden opgevoerd.

Het Vlaams Verbond 'Buitengewoon Onderwijs' van de katholieke koepel – onder aanvoering van secretaris-generaal *Karel Casaer* – heeft zich van meet af aan gemanifesteerd als een vurige voorstander van radicale inclusie. Als gevolg van de vele kritiek vanwege de scholen, merkten we wel dat Casaer en co de voorbije jaren hun inclusie-standpunt wat afzwakten. Maar in 2008 publiceerden Casaer en zijn medewerkers nog een boek waarin zij resoluut de inclusie bepleitten. In punt 9.2 gaan we hier even op in. De koepel van het gewone basisonderwijs was veel minder inclusie-minded, maar bood te weinig weerwerk.

De onenigheid tussen beide deelkoepels kwam ook onlangs weer tot uiting. In maart j.l. stuurde Karel Casaer een lakonieke mededeling naar de achterban waarin stond dat in overleg met de minister de verdere besprekingen van het ontwerpdecreet werden opgeschort, maar dat *men* nog steeds bereid was verder te onderhandelen.

We merken anderzijds in een recent standpunt dat de secretaris-generaal van het gewoon basisonderwijs – *Marc Van den Brande* – onder de indruk gekomen is van de massale afwijzing vanuit het onderwijsveld en zijn twijfels over het inclusieproject verwoordt (*Zorgen om leezorg, school+visie*, januari 2009). Dat blijkt uit zinsneden als: *“De vraag om kinderen met bijzondere noden eveneens op te nemen in de gewone basisschool is verre van evident. Al was het maar omdat twee ouders met één zorgkind onmogelijk kunnen eisen dat één leraar met tweeëntwintig andere leerlingen dezelfde aandacht aan hun kind besteden. ... Als een kind niet slaagt, dan ervaart de leraar dit als*

*een persoonlijk falen. Wellicht is dit de achillespees van het leerzorgverhaal. ... Het is dan vanzelfsprekend dat de minister de school moet erkennen bij het inschatten van haar draagkracht. ... Het is zonneklaar dat de zorg voor deze bijzondere kinderen binnen het gewoon onderwijs verwatert door de versnippering van middelen, personeel en noodzakelijke expertise. In de toekomst zullen een aantal ouders van zorgkinderen zonder meer kiezen voor gewoon onderwijs. 'We moeten die keuze respecteren', aldus een hoge ambtenaar tijdens de onderhandelingen rond leerzorg. Maar hij gaf meteen ook toe 'dat dit voor een aantal kinderen niet meteen de meest kwaliteitsvolle optie zal zijn'. Het is niet alleen aan de school, de directie of de leraar om de ouders daar op te wijzen. Het zou van respect getuigen als ook de overheid dit luidop zou durven zeggen."*

De standpunten van de kopstukken van de katholieke verbonden (koepel) munten niet uit door eensgezindheid en duidelijkheid, maar we merken toch dat het verzet van de leerkrachten en directies ook hier begint door te dringen. De koepels die voor een groot deel gefinancierd worden door de scholen, zouden veel meer de mening van die scholen moeten vertolken. Dat was de voorbije jaren inzake inclusie en leerzorg al te weinig het geval.

## **9.2 Radicale visie koepel buitengewoon onderwijs**

In 2008 schreef Karel Casaer samen met zijn team van het Vlaams Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs (VVKBuO) het boek *'Buitengewoon-Gespecialiseerd. Onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften.'* (Garant, 2008). De woorden *buitengewoon* en *gespecialiseerd* zijn misleidend omdat Casaer en zijn medewerkers resoluut kiezen voor verregaand inclusief onderwijs. Het eerste hoofdstuk is getiteld 'Op weg naar een onderwijscontinuüm' en sluit sterk aan bij het concept 'Leerzorg' van de overheid. Het VVKBuO kiest resoluut voor inclusief onderwijs "dat er van uit gaat dat iedereen volwaardig aan het gewone maatschappelijke leven moet kunnen participeren, en dus ook aan het gewone onderwijscircuit. Er wordt meer aanpassing gevraagd aan de gewone school, het schoolteam moet meer adaptief werken, meer op maat van elke leerling. Het schoolsysteem moet zijn programma kunnen aanpassen aan de onderwijsbehoeften van de leerling en dus ook het standaardprogramma of gemeenschappelijk curriculum bijsturen in functie van de leerling met zijn specifieke be-

hoeften." Curriculumdifferentiatie moet leiden tot onderwijs op maat van elk inclusiekind.

Hierop volgend wordt ingegaan op het grote verschil tussen inclusie en integratie; wat dus betekent dat ook het VVKBuO kiest voor inclusie van leerlingen ook als die niet geïntegreerd kunnen worden in het gewone leerproces en klasgebeuren. We lezen verderop dat een leerling van leerzorgniveau 3 vaak een 'specifieke onderwijssetting in het gewoon onderwijs' zal nodig hebben met een voor die leerling volledig uitgewerkt individueel handelingsplan, waarin de leerdoelen, leerinhouden en onderwijsmethode beschreven staan, met een leertraject volledig op maat van die leerling en ondersteund door een multidisciplinair team" (p. 31). Wat dit zal kosten en of dit haalbaar is, wordt er niet bij verteld.

We lezen verder ook bemerkings over de opstelling van andere geledingen binnen de katholieke koepel waaruit blijkt dat Casaer en co zich wel radicaler opstellen dan de rest van de koepel. Casaer schrijft: "Ook het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO) is principieel voor inclusie, maar de praktische haalbaarheid wordt nog in vraag gesteld. Dit betekent dat de onderwijsvisie van het VSKO geen evolutie naar meer onderwijs op maat of naar meer inclusief onderwijs in de weg staat. Er vallen nog teveel leerlingen uit de boot, omdat er vooral onderwijs op maat van de gemiddelde leerling aangeboden wordt. Er blijkt dus een grondige analyse en bijsturing van de onderwijspraktijk noodzakelijk te zijn om deze onderwijsvisie te ondersteunen."

Wat de opstelling van de koepel betreft moet volgens Casaer ook "een onderscheid worden gemaakt tussen het basisonderwijs en secundair onderwijs". Casaer schrijft: "Het Basisonderwijs heeft duidelijk gekozen voor een meer inclusieve school. Door de organisatie van het secundair onderwijs wordt inclusie daar als minder evident gezien." Dat Casaer en zijn b.o.-team nog steeds voor doorgevoerde inclusie kiezen, is duidelijk. Maar hiervoor zagen we dat de secretaris-generaal van het gewoon basisonderwijs in januari 2009 onomwonden liet merken dat hij niet zomaar kiest voor inclusief onderwijs. Volgens Vanden Brande is "de vraag om kinderen met bijzondere noden eveneens op te nemen in de gewone basisschool verre van evident." Hieruit blijkt o.i. geen duidelijke keuze voor inclusief onderwijs. De koepel van de gewone scholen is altijd veel terughoudender geweest inzake inclusie dan de koepel van het buitengewoon onderwijs die

steeds het hoge woord inzake inclusie voerde, maar slechts 5 % van de scholen vertegenwoordigt. We weten ook dat de leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs evenzeer gekant zijn tegen inclusie dan deze in het gewoon onderwijs. Casaer en co vertolken geenszins wat er leeft aan de basis. Toch waken ze in hun boek de indruk dat dit het geval is.

### 9.3 Inclusie volgens Casaer en co

Casaer en zijn medewerkers hebben de voorbije jaren hun inclusie-standpunt en hun kritiek op het huidige b.o. wel wat moeten afzwakken, maar in hun boek uit 2008 weerklinkt nog steeds de keuze van Casaer en co voor radicaal inclusief onderwijs. Dit blijkt o.a. uit uitspraken als: *“Het onderwijsaanbod moet zich aanpassen aan de speciale onderwijsbehoeften van de leerling en niet omgekeerd. ... Gehandicapten hebben het recht om binnen hun plaatselijke gemeenschap te blijven. ... Het belangrijkste element bij de realisatie van inclusief onderwijs blijft de paradigma omslag, een andere visie op handicap. Elke gehandicapte is een persoon met gelijke rechten en plichten, als elke andere persoon in onze maatschappij. Dus elke leerling hoort erbij, of kan niet uitgesloten worden omwille van zijn anders zijn.... In het bieden van gelijke kansen, van onderwijs op maat voor alle kinderen en jongeren, benadrukken we op de eerste plaats het gemeenschappelijke, het samen-zijn, het samen-kind-zijn. Het tegemoetkomen aan de onderwijsvragen van elke leerling is van primordiaal belang, de keuze van de onderwijscontext is hieraan secundair. ... De keuze voor een onderwijscontext kan niet opgelegd worden vanuit het beleid. Deze keuze is voorbehouden aan de direct betrokkenen, de ouders en de leerling zelf.”*

Inclusie is dus een absoluut recht van elk kind en elke ouder. Niet het feit dat het kind op school de nodige kennis en vaardigheden moet leren, mag centraal staan, maar gewoon het samen-zijn van het inclusiekind met de andere leerlingen. Het hoeft ons dan ook niet te verwonderen dat Karel Casaer tijdens een spreekbeurt voor HIVO-Brugge stelde dat een inclusiekind dat tijdens de les cijferen enkel de cijfers kan benoemen, toch volwaardig geïncordeerd is binnen de groep. We replikeerden dat het hier o.i. ging om schijn-inclusie, om learning apart together. Bij schijn- of LAT-inclusie gaat het o.i. niet om onderwijs op maat, en ook niet om een echt samen zijn, samen doen en samen optrekken, maar om een aparte behandeling binnen de klasgroep waarbij tekort gedaan wordt aan de leernoden en

leermogelijkheden van de inclusiekinderen. Inclusie heeft dan meer te maken met apartheid dan met echte integratie.

Casaer en co hebben hun inclusie-standpunt de laatste jaren wat versoepeld als gevolg van de vele kritiek vanwege de achterban. Dit leidt geregeld tot uitspraken waarbij tegelijk koud en warm geblazen wordt. Dit komt tot uiting in relativerende uitspraken als *“Sommige leerlingen ontwikkelen beter in een aparte setting, zoals een school voor buitengewoon onderwijs, terwijl anderen juist zich gestimuleerd voelen door de gewone schoolcontext.”* Casaer en zijn medewerkers vinden principieel dat alle leerlingen thuishoren in de gewone en locale klas en dat het samen-zijn centraal moet staan. Tegelijk schrijven ze verderop dat er leerlingen zijn die beter aarden in aparte klassen buitengewoon onderwijs – *“in een setting waarin een orthopedagogisch klimaat kan opgebouwd worden”*. Het kind – of zijn ouders – moeten en kunnen volgens Casaer en co wel zelf uitmaken waar het kind het best aan zijn trekken komt.

De scholen en leerkrachten voor buitengewoon onderwijs vernemen dat hun koepel vindt dat een groot deel van hun leerlingen in het gewoon onderwijs thuishoort, maar tegelijk worden ze gesust met de gedachte dat hun werkterrein sterk uitgebreid zal worden: *“Het buitengewoon onderwijs moet een onderwijssetting worden die, doorheen heel het continuüm, ondersteuning biedt aan leerlingen die specifieke zorg nodig hebben”* (p. 22). *Een school voor buitengewoon onderwijs moet ook een DUOOO-centrum worden: een documentatie, Uitwisselings-, -Ondersteunings- en Onmoetingscentrum.”* Het kleine VVKBuO lijdt aan grootheidswaan en heeft inzake inclusie een te grote invloed binnen de VSKO-koepel.

## 10 Besluit

Wie de onderwijsactualiteit sinds 1996 een beetje volgt, weet dat inclusief onderwijs in Vlaanderen al vele jaren in de aandacht staat. We hebben ons al die tijd verzet tegen schijninclusie. Vanaf 1996 hebben we er in *Onderwijskrant* veel bijdragen aan gespendeerd.



Ons verzet tegen schijninclusie en lippendienst, was mede een gevolg van onze inzet voor geïntegreerd onderwijs (= echte inclusie) en voor zorgverbreding. Enkel kritiek formuleren zou al te vrijblijvend zijn. We ijveren al 40 jaar voor 'preventieve en remediërende zorgverbreding' om het mogelijk te maken dat zoveel mogelijk leerlingen het gewone onderwijs konden (blijven) volgen. We werkten in dit kader ook aangepaste methodieken voor lezen, rekenen en spelling uit die bruikbaar zijn in het gewoon en in het buitengewoon onderwijs. We steunden in de jaren negentig ook het project 'Geïntegreerd onderwijs' (GON).

In deze bijdrage beschreven we de recentere afleveringen van het inclusie-feuilleton. We verheugen ons over het feit dat het al jaren aangekondigde decreet weer ingetrokken werd. We zijn tevreden dat we hiertoe een bijdrage konden leveren. *Onderwijskrant* is en blijft een actietijdschrift – ook na dertig jaar.

Belangrijk is vooral dat nu ook de politici, de onderwijsbonden, mensen binnen de onderwijskoepels ... inzien dat inclusie allesbehalve evident is en dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen dit niet genegen is.

Hopelijk ziet men straks ook in dat het buitengewoon onderwijs de voorbije 13 jaar de dupe was van de inclusie-ideologie. Het buitengewoon onderwijs is al lange tijd in de buitenbaan gedrongen en viel meestal ook buiten de prijzen. In 1996 stelde het VLOR-rapport dat het b.o. niet deugde en radicaal afgeschaft moest worden en in latere VLOR-adviezen, in 'Onderwijs op maat' van minister Vanderpoorten, in 'Leerzorg' van minister Vandembroucke, werd gepleit voor de uitholling. De voorbije 30 jaar verzuimde men te werken aan de verhoging van de kwaliteit van het b.o., een project waar al bij al relatief weinig centen en energie voor nodig waren.

Met het inclusie-verhaal illustreerden we ook de grote vervreemding van het beleid en van de beleidsadvisering. De beleismensen, topambtenaren, koepels, VLOR-mensen ... hielden weinig rekening met de visie van de praktijkmensen. We raden de opstellers van een beleidsnota voor de regeerperiode 2009-2014 aan om alvast de nodige lessen uit het inclusie-verhaal te trekken.

## Entre les murs: ten onrechte bejubeld verslag van een mislukking

Etienne Van Neygen & Kris Vervoort (1)

Euforisch klonken de Franse recensies van *Entre les murs*, de gelauwerde fictiefilm met documentaire trekken over een Parijse school. En de Vlaamse filmcritici echoden: 'Authenticiteit! Vitaliteit! Bruisende multiculturaliteit!'

Is die lof wel zo terecht? Het is ongetwijfeld een knap gefilmde en geacteerde prent die de toeschouwer in zijn greep houdt. Maar we weten toch allang dat schoonheid niet altijd synoniem is van waarheid. Denk maar aan de propagandistische kunstfilms van Leni Riefenstahl of Joris Ivens.

In Frankrijk kwam het wel tot een felle discussie over vragen als:

\*Is cineast Laurent Cantet wel zo neutraal als hij beweert te zijn?

\*Hoe democratisch en emanciperend is een school waar de leerlingen in hun straatjargon over alles en nog wat hun zegje hebben maar blijkbaar niet zo veel leren?

\*Moet een leraar afdalen naar zijn leerlingen of hen juist optillen?

\*Ondergraaft het idealistische hoofdpersonage niet zijn leraarsfunctie door te weigeren zijn gezag consequent uit te oefenen?

Opvallend daarbij was de kloof tussen het oordeel van de Franse filmcritici en de onderwijzers. Ook wij hebben vanuit 30 jaar ervaring als leraars in een gaandeweg 'bruiner' wordend Brussels college fundamentele bedenkingen. De film volgt gedurende één jaar leraar Frans François Marin en zijn klas van 15-16-jarigen. Alles speelt zich af binnen de schoolmuren. Marin tracht zijn pupillen in leergesprekken - een sinds decennia gebruikelijke methode die goed werkt bij een gemotiveerd publiek - taalkennis en -vaardigheden bij te brengen. Hij legt daarbij eindeloos geduld aan de dag en ontziet daarbij de veelkleurige ikjes, wat misverstanden niet uitsluit. In gesprekken en vergaderingen met collega's trekt hij steeds partij voor de leerling. Zijn uitgangspunt, zeg maar zijn illusie, is dat de leraar met zijn leerlingen als gelijken moet omgaan.

Dat betekent wel dat Marin incasseert van het begin tot het einde van het schooljaar. Weinig recensenten merkten dat op, laat staan dat ze het in

vraag stelden. In *Humo* heette het doodleuk dat het multiculturele klasje niet met zijn voeten laat spelen. Enkele scharniermomenten ter verduidelijking. De leraar doet een zwarte leerlinge na een incident nablijven. Na veel aandringen excuseert ze zich. In de deuropening staan twee medeleerlingen te luistervinken en te 'gibberen'. De leraar vraagt hen niet op te krassen. Zogauw de leerlinge het klaslokaal uit is, roept ze Marin toe: ik meen er niks van. De leraar schopt zijn frustratie weg op zijn lessenaar. Het incident komt verder niet meer ter sprake. Even geïsoleerd als Marin staat de leraar die na een ontgoochelend lesuur in de leraarskamer uitraast over zijn leerlingen. Een collega ontfermt zich over hem. Incident gesloten.

Dan het moment dat het kleine multiculturele drama in de school op gang brengt: de deliberatie. Je denkt vertrouwde gesprekken mee te maken: leraars vertellen hoe leerlingen bij hen presteerden. Dan zie je - tot je verbijstering - beelden van twee kletsende en giechelende leerlingen. Het blijken de klasvertegenwoordigsters die de deliberatie mogen bijwonen. Zij zullen bij hun klasgenoten gekleurd verslag uitbrengen, wat tot een fel conflict tussen de leraar en zijn klas leidt en uiteindelijk tot de wegzending van een Malinese leerling.

En tenslotte het laatste lesuur van het schooljaar. De leraar vraagt zijn leerlingen wat ze hebben onthouden. De ene noemt iets uit de les aardrijkskunde, de andere uit de les geschiedenis, nog een andere uit de les chemie. Niemand zegt iets positiefs over de les Frans. Een zwart meisje dat als laatste nablijft moet zelfs nog kwijt dat ze echt niets kan noemen dat ze het voorbije schooljaar heeft bijgeleerd. *Entre les murs* is inderdaad het verslag van een mislukking. O, er wordt veel gepraat tijdens de lessen Frans. Maar echt leren luisteren doen de leerlingen niet. De klasgesprekken lijken eerder gevechten om het laatste woord. En iets leren, dat het eigen ik-wereldje overstijgt, doen deze leerlingen niet. De critici die denken dat de film de verbeelding van mei '68 in een multicultureel klasje aan de macht brengt, nemen hun illusies voor werkelijkheid

(1) Een ingekorte versie verscheen in 'Tertio'

## Reactie prof.Torfs e.a. op Rapport-Monard

**Prof. R. Torfs** (Hellend vlak, DS 30.04.09) "Eerste minpunt: het rapport-Monard ziet eruit als een rapport. De tekst oogt als leerstof die uit het hoofd dient te worden geleerd. Abstracte terminologie. *Een vage maar goedkope sociale bewogenheid. Bloedeloze volzinnen die wijzen op een ernstig deficit in de algemene vorming van de auteurs.* Definities. Voorwaar ik zeg u, ooit zullen historici zich afvragen waarom in het begin van de 21ste eeuw geheel uit het niets zoveel rapporten ontstonden. Volgens het rapport moeten de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor alle leerlingen grotendeels gelijk zijn. De echte studiekeuze verschuift naar veertien jaar. Koste wat kost moet worden verhindert dat talent verloren gaat. Maar hebben de auteurs van het rapport ook gedacht aan het spiegelbeeld van hun nobel streven? Aan leerlingen die, zonder enig talent, verplicht worden vakken te volgen waar ze geen moer van snappen en niet de geringste aanleg voor bezitten? Een impliciet mis-prijzen ook voor creatieve beroepen zoals bakker en meubelmaker, waar je nochtans op een zondagochtend bij het ontbijt meer plezier aan beleeft dan aan de pirouettes van onderwijkskundigen."

**Hilde De Boeck** (website DS): "Ik ben misschien een 'oude krokodil' ondertussen, maar het systeem van de 60-er jaren werkte veel beter dan de zoveelste nieuwlichterij van een minister die nog nooit een niet gecensureerde klas van binnenuit gezien heeft - en zeker niet in het beroepsonderwijs. Er zijn spijtig genoeg een (steeds groeiend) pak mensen die helemaal niet kunnen meedraaien in de 'kennis-economie', en daar verandert men niets aan door ze nillens willens mee te sleuren tot hun 14e met zij die toevallig beter door de natuur bedeed zijn. Integendeel, demotivatief troef bij hen die de kar nog wel zouden kunnen trekken, want ze verliezen hun tijd. *Le nivellement par en bas.*"

**Paul Quartier** (website DS): "De zelfverklaarde onderwijsdeskundigen, meestal zonder ervaring op het terrein, zouden er goed aan doen af en toe eens hun oor te luisteren te leggen bij leerkrachten zelf. Ik ben ervan overtuigd dat ze tot andere bevindingen zouden komen dan het produceren van nog eens een ideologisch gekleurde egalitaire hervorming."

**Jan Matthys** (website DS): "Ik hoop dat de beleidsmakers ook eindelijk eens inzien dat de trend om de lat alsmaar lager te leggen moet stoppen. Ons onderwijs is te belangrijk om het over te laten aan zelfverklaarde experten die sinds hun schooldagen geen klas meer van binnen gezien hebben. Ervarende deskundigen op het vlak van wat er nodig is om échte studies tot een goed einde te brengen kan je die mensen dus ook moeilijk noemen."

**Student** (website Knack): "Het zou niet slecht zijn als er eens gekeken wordt naar wat er goed gaat in het huidige systeem. Elke minister vindt het steeds nodig om zijn stempel te drukken. Men heeft het hogere onderwijs radicaal veranderd. Op de werkvloer hoort men van studenten, ouders en professoren niets dan nadelen. Stop de beeldenstorm."

**Polder** (website Knack): "De bestaande verschillen tussen de mensen niet willen zien, dat is dogmatisch postmodernistisch denken; de realiteit afschaffen en de eigen visioenen tot realiteit verheffen, een misbegrepen vorm ook van socialisme. Terwijl vijftien procent niet de verstandelijke capaciteiten heeft om zelfs maar het laagste diploma in het beroeps-onderwijs te behalen, is het in dit land taboe geworden om het woord 'minderbegaafd' te gebruiken en men blijft maar doordrammen met de term 'laaggeschoolden'. Wie 'laaggeschoold' is moet 'bijgeschoold' worden. Maar dat is voor die mensen de oplossing niet. Door de kop in het zand te steken maakt men alleen dat het onderwijs voor de zoveelste keer overhoop wordt gehaald om een doelstelling te bereiken die daarmee niet te bereiken is. Het resultaat: nivellering naar onder voor de ene, en blijvend uit een andere boot vallen voor de andere."

**Thomas**: "Het valt me altijd op hoezeer men altijd naar het Nederlandse onderwijssysteem kijkt. Alle evoluties op onderwijsvlak in de laatste 10 à 15 jaar zijn in perfecte parallel te trekken met veranderingen in het Nederlands onderwijssysteem in de jaren 80 en 90. En als je nu naar het niveau van een uitstromende Nederlandse middelbare leerling kijkt (genre VWO), dan kun je je hier serieuze vragen bij stellen."

**Stuur reacties naar [owkrant@hotmail.com](mailto:owkrant@hotmail.com)**

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels  
aan:  
Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. 016 56 93 46  
owkrant@hotmail.com

**www.onderwijskrant.be**

**Redactie**

Annie Beullens, Renske Bos, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs en onderwijsvernieuwing. Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een onderwijs-tijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

Buitenland: € 25  
Rekening: 001-0965165-91  
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010  
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,  
3130 Betekom

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**April-mei-juni 2009 – € 5,00**

Memorandum Onderwijskrant & O-ZON 2009-2014 Stop <i>verkwanselen kwaliteit en leerkansen</i> : 'come to the field & get real'	2
Onderwijsminister Plasterk over einde doorhollingsbeleid en halt aan ontplooiingsmodel & ontscholing	19
Onderwijs en inburgering Getuigenis van Karine Meliksetyan (vzw Mariam)	21
Schema's in het vraagstukkenonderwijs: een verkennend onderzoek	26
Geen decreet leezorg & geen draagvlak voor schijninclusie <i>Kroniek van een (on)verhoopt uitstel</i> & <i>illustratie van vervreemding van beleid(sadvisering)</i>	36
Entre les murs: ten onrechte bejubeld verslag van mislukking	50
Reactie prof.Torfs e.a. op Rapport-Monard	51



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**