

183



- *Leerplancampagne Onderwijskrant: halt aan leerplanoperaties als ZILL die leiden tot ontscholing en aantasting ontwikkelingskansen
 - *De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering
Visie van Maarten Simons & Jan Masschelein (profs pedagogiek KU Leuven)
 - *Negen academici tackelen heilige huisjes in het onderwijs
- *Beleidsverantwoordelijken Engeland, Singapore, Shanghai ... zweren bij kwaliteitsvolle handboeken/methodes- maar hetze tegen gebruik in Vlaanderen "
 - *Nog steeds chaos en onenigheid rond eindtermen
& controversiële contourenbesluit 26 oktober
 - *Pleidooi voor vlugger werken met conventionele maateenheden
i.p.v. natuurlijke maten in lager onderwijs
- *Kritische vragen en opmerkingen over functioneren ondersteuningsnetwerken
M-decreet in commissie onderwijs 28 september
 - *Evaluatie ondersteuningsnetwerken door 'Inclusief Buitengewoon'
 - *M-decreet - kritiek in interview met blo-school *De Torretjes*
 - *Kritische reacties op M-decreet van voorbije maanden
- *Evaluatie drie jaar Passend Onderwijs = zelfde problemen als met M-decreet
 - *Kindvolgend ZILL-ontwikkelingsplan kleuteronderwijs
haaks op wetenschappelijke studies over effectief kleuter onderwijs
 - *Recente STEM-standpunten van prof. Wim Dehaene

Leerplancampagne Onderwijskrant: halt aan leerplanoperaties als ZILL die leiden tot ont-scholing, neomanie en aantasting ontwikkelingskansen

Raf Feys, Pieter Van Biervliet, Noël Gybels

Deel 1: Afbraak schoolgrammatica en recente kritiek op afbraak van professoren en docenten

1 Nood aan leerplancampagne & strijd tegen oprukkende neomanie

In de context van het debat over de nieuwe leerplannen/eindtermen laaide de neomanie weer op; *cultuuromslag, ontwikkelend leren, geen klassieke leerplannen/methodes meer, gepersonaliseerd leren, doorbreken van schoolgrammatica, jaarklasprincipes & vakdisciplines, ...*

De vele nieuwlichterij & aangekondigde cultuuromslagen in debatten over de nieuwe eindtermen en leerplannen, stimuleerden ook een aantal professoren/docenten om hun stem te verheffen ten aanzien van al die neomanie en beloofde zegeningen. Net als in de jaren negentig dreigt de operatie nieuwe eindtermen/leerplannen tot een niveaudaling te leiden.

De Leuvense pedagogen *Masschelein en Simons vrezten* voor een radicale breuk met het *schoolslernen*, de schoolgrammatica, de identiteit van de school als instelling. Vier docenten hoger onderwijs waarschuwden 'Schrijf onderwijs old school niet te snel af'. Ook een tiental professoren en *Dirk Van Damme* (OESO) trokken aan de alarmbel. In deel 2 vatten we hun grote bezorgdheid over de gang van zaken samen.

Onderwijskrant zelf publiceert al een paar jaar kritische analyses van het controversiële debat over de nieuwe leerplannen/eindtermen. Nu er meer en meer steun komt voor ons verzet, lijkt het moment geschikt om een *Onderwijskrant-campagne* rond die thematiek op te starten. Met vroegere campagnes en petitieën slaagden we er vaak in het tij keren, of minstens de schade te beperken.

Onze O-ZON-campagne van 2007 tegen de ont-scholing en niveaudaling, de uitholling van het taalonderwijs .. leidde overigens al tot een breed debat dat nu nog actueler is dan ooit. Uit een aantal aansluitende enquêtes bij leraren, docenten en professoren bleek dat de overgrote meerderheid akkoord ging met de analyse van *Onderwijskrant*.

2 Onheilsprofeet-verlosser & uitholler taalonderwijs Kris Van den Branden als hét boegbeeld

Prof. Kris Van den Branden wordt opgevoerd als boegbeeld & propagandist van de nieuwe aanpak voor de eindtermen/leerplannen - en de ZILL-leerplannen in het bijzonder. *Ons onderwijs is volgens deze onheilsprofeet hopeloos verouderd. Enkel een copernicaanse hervorming kan soelaas brengen.* Het curriculum, de leerplannen en de handboeken staan volgens hem bol van overbodige ballast en simpele feitenkennis. Al sinds 2000 probeert *Van den Branden* er ons ook van te overtuigen dat de Vlaamse topscores voor TIMSS en PISA enkel schone schijn zijn, enkel getuigen van oppervlakkige feitenkennis.

Zijn zgn. 'sleutelcompetenties voor de 21^{ste} eeuw' en zijn wollig vernieuwingsjargon als 'doen werken' worden gretig overgenomen. We lezen nu geregeld b.v.: het komt er voortaan op aan 'wiskunde, taal, wetenschappen, kennis, je eigen verbeelding ...te doen werken'. Dus voortaan *wiskunde doen werken* i.p.v. wiskundige kennis en vaardigheden leren. In het perspectief van de zgn. globalisering van de wereld pleiten *Van den Branden en Co* ook voor het loskomen van de verstarde vakdisciplines via het invoeren van vakkenclusters.

Van den Branden vertrekt van het cliché van de sterk veranderde wereld: "Omdat de wereld zulke ingrijpende sociale, ecologische, economische en politieke veranderingen heeft ondergaan, en met zulke grote bedreigingen wordt geconfronteerd, moet het curriculum van de 21ste eeuw er anders uitzien dan het curriculum van de vorige eeuw. "

"Het nieuwe curriculum moet tijd vrijmaken voor holistische, interdisciplinaire opdrachten, waarbij leerlingen samenwerken om een uitdagend en zinvol doel te bereiken; waarin deelvaardigheden en elementen ingebed zijn in een betekenisvolle totaalactiviteit." Wat dit concreet betekent blijkt uit de controversiële taalvisie die hij al 25 jaar verkondigt. *Van den Branden*: "De effectieve manier om de schooltaalvaardigheid te bevorderen is de 'taakgerichte aanpak'. Die neemt de spontane taalverwerving in een natuurlijke (niet-schoolse) omgeving als model. Terwijl je de taken van het dagelijkse leven uitvoert, leer je taal al doende, met het nodige

vallen en opstaan, missen en treffen. En niet dankzij uiteenzettingen over hoe het systeem van de taal in kwestie in elkaar zit. Bij de meeste leerders, kinderen zowel als volwassenen, verloopt dat niet-gestuurde proces van zelfontdekking heel succesvol.

Parallel met de situatie in het natuurlijke leven wordt bij de taakgerichte aanpak in klas uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald (niet-talig) doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd, een probleem opgelost. Ze leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over taal." Geen systematisch onderwijs dus van woordenschat, spelling, grammatica, strategieën voor leren lezen en schrijven. (VLOR-rapport 'Taalvaardigheidsonderwijs. Wat ze (= de leerlingen) zelf doen, doen ze beter!', 2005). De taalkundige Johan Taeldeman bestempelde die visie als 'misdadig'.

Van den Branden sloot zich onlangs ook nog aan bij het nefaste 'hun hebben'-betoog van de voorzitter van de Taalunie. De onheilsprofeet predikt de verlossing uit de ellende, maar verzwijgt dat hij zelf mede verantwoordelijk is voor de uitholling van ons taalonderwijs.

Dit is dus de onderwijsvisie en de boodschap die Van den Branden al 25 jaar mocht uitdragen als Steunpunt-GOK, en die de verlosser nu ook als boegbeeld en adviseur van de nieuwe leerplannen/eindtermen overal mag komen verkondigen. De VLOR-kopstukken lanceerden hem op de VLOR-startdag van september 2015 als hét boegbeeld van het onderwijs van de 21ste eeuw, om hun eigen visie te verkondigen. Sindsdien wordt hij overal op studiedagen voor directies als de gevierde spreker binnengehaald. In een opiniebijdrage van 29 augustus hekelden ook negen collega's-professoren zijn *ontscholende* visie - met inbegrip van het modieus jargon als 'wiskunde, kennis ... doen werken'

Voor de propaganda van zijn taakgerichte whole-language visie ontving Van den Branden als Steunpunt NT2 & GOK tussen 1990 en 2010 jaarlijks een overheidssubsidie van een 25 miljoen BFR. De leerkrachten wezen massaal zijn taalvisie af. De vroegere *pedagogisch coördinator katholiek onderwijs Jan Saveyn* betreurde in 2007 terecht dat Van den Branden en zijn taalcentrum grotendeels verantwoordelijk waren voor de uitholling van het taalonderwijs (Nova et Vetera, september 2007).

Machteld Verhelst, volgde Saveyn op in de Guimardstraat en haalde meteen Van den Branden binnen als adviseur voor de ZILL-leerplanoperatie. En net als haar leermeester bleef Verhelst zich verzetten tegen de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Velen hadden gehoopt dat er in het ZILL-leerplan Nederlands rekening gehouden zou worden met de vele kritiek op de uitholling van het taalonderwijs en met de nood aan intensief NT2. We merken dat dit geenszins het geval is. Integendeel.

In tegenstelling tot onheilsprofeet en verlosser Van den Branden vinden de meeste praktijkmensen, veel professoren en en wijzelf dat Vlaanderen een sterke onderwijs traditie kent, en ze willen ook de sterke kanten behouden en verder optimaliseren. We waarderen ook de topscores die onze leerlingen voor TIMSS & PISA nog steeds behalen - niettegenstaande de niveaudaling.

Degelijke zaken zijn niet tijdsgebonden, maar oerdegelijk. De leesmethodes in Vlaanderen en Nederland passen onze directe systeemmethodiek (DSM) toe, en niet de nefaste globale leesmethodiek die Van den Branden en zijn taalcentrum propageerden. Hij stelde zelf vast dat de leerkrachten zijn *modieuze whole language visie & taalmethode 'Toren van Babel'* massaal afwezen. Ook inzake spelling opteren praktijkmensen voor onze systematische aanpak. We zien ook niet in wat er b.v. zou moeten veranderen aan het leerplan wiskunde lager onderwijs-1998 dat we 20 jaar geleden opstelden en dat ook Verhelsts voorganger Saveyn de hemel in prees. Ook de klassieke vakdidactiek wiskunde en de pleidooien voor voldoende expliciete instructie lijken allesbehalve voorbijgestreefd. Maar nieuwlichters negeren de praktijk en de ervaringswijsheid.

3 Ook onderwijskoepels, VLOR, Vlaanderen 2050 ... pleiten voor cultuuromslag

In het VLOR-advies over eindtermen wordt eveneens gekozen voor een cultuuromslag en voor *ontwikkelingsgericht* onderwijs. Dit wordt er verbonden met: **vertrekken vanuit de ontwikkelings- en leernoden, het profiel, de talenten van lerenden; *aandacht voor actief leren; *verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces.*

In de publicatie 'De Nieuwe school in 2030', HOE makEN WE LEREN EN WERKEN aaNtrEkkELijk? (sic!), een gezamenlijk project van het Departement Onderwijs, VLOR & KBS, wordt uitvoerig geschetst

hoe een school er in de toekomst als een 'learning park' moet uitzien. We lezen o.a.: *"Het leer- en ontwerplab schetst een ander toekomstbeeld: op een gewone dag kunnen leerlingen gedurende enkele uren in een vaste leergroep bijvoorbeeld talen en wiskunde leren, maar het grootste deel van de dag zijn ze bezig met projecten waarin ze hun competenties actief ontwikkelen. Echt aansluiten bij de diversiteit van kinderen en jongeren kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren en stuurlied kunnen zijn van hun eigen leren. In een Learning Park zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen in de richting van de competentieniveaus die ze nodig hebben en willen halen."*

Ook de Vlaamse onderwijskoepels nemen - radicaal afstand van de aloude en o.i. degelijke schoolgrammatica. Ook zij pleiten voor een cultuuromslag & voor ontwikkelend, ontdekkend en contextueel leren. Ze gewagen van sterke ontstopping van de leerinhouden, geïntegreerde leerplannen & vakclusters, leerplannen die enkel puzzelstukken aanbieden, vertrekken van 12 sleutel-competenties en niet langer van de vakdisciplines ..

De katholieke onderwijskoepel pakt uit met open ZILL-leerplannen. ZILL-architect *Kris De Ruyscher* schrijft dat hij en zijn medewerkers er in slaagden het *"basisonderwijs te herverkavelen"* (*Leerrijk 29 september j.l.*). *In deel 3 gaan we uitvoerig in op de ambities en illusies van het ZILL-project.*

Volgens de ZILL-leerplanvisie en een aantal nieuwlichters kan en mag er niet langer gewerkt worden met klassieke leerboeken/methodes. Zelf zijn we echter samen met de beleidsmensen in Engeland, Singapore, ... van mening dat precies het investeren in het opstellen en gebruiken van kwaliteitsvolle handboeken/methodes tot een maximale leerwinst in een minimale tijd leiden. We weten ook al lang dat het opstellen van een eigen schoolwerkplan niet uitvoerbaar is, dat leerkrachten veel steun hebben aan methodes, dat klassieke leerplannen met leerstofpunten per leerjaar belangrijk zijn - ook voor het kunnen opstellen van methodes en voor de gemeenschappelijkheid.

Ook leden van de commissie onderwijs sympathiseren met de hetze tegen de klassieke leerplannen, leerinhouden, vakdisciplines & methodes en pleiten voor een perspectiefwissel. Tijdens de zevende dag van 8 juni beaamde de voorzitter van de commissie onderwijs *Kathleen Helsen*: *"Nieuwe eindtermen zijn nodig om de jongeren beter voor te bereiden op het functioneren in de 21ste eeuw. De*

overheid moet de skills vastleggen voor een samenleving die snel verandert." Helsen en ook andere commissieleden wekten verder de indruk dat de leerkrachten voldoende steun hebben aan de eindtermen en dat leerplannen en methodes overbodig en zelfs nefast zijn. *Caroline Gennez (Sp.a)* schreef op haar website: *"Voorgekauwde leerplannen en handboeken slaafs volgen, nekt elke zin voor initiatief, bij leerkrachten en leerlingen. Dat doodt finaal de passie, voor en in de klas."*

Noot: Overzicht verdere bijdrage

In deel 2 bieden we een overzicht van een aantal recente reacties op de neomanie vanwege professoren en docenten. In deel 3 omschrijven we de *schoolgrammatica van effectief onderwijs*. In deel 4 illustreren we dan uitvoerig hoe de onderwijskoepels e.d. aansturen op ontscholing, op het verlaten van de klassieke schoolgrammatica.

Deel 2 Recent verzet van professoren & herstel schoolgrammatica in Engeland e.d.

1 Kritiek van Dirk Van Damme (OESO) & prof. Wim Van den Broeck (VUB)

Dirk Van Damme (OESO) drukte - op 9 juni j.l. zijn grote bezorgdheid uit. Hij schreef: *"Het debat over de nieuwe eindtermen en leerplannen gaat voorbij aan de essentie, namelijk dat veel uitspraken over eindtermen e.d. getuigen van vandaag achterhaalde onderwijskundige concepten: constructivisme, overtrokken pedagogisch optimisme, te radicale verwerping van kennis, naïeve visie op abstractie."* Naast een algemene niveaudaling vreest hij dat daardoor ook het aantal toppers verder zal afnemen.

In *'Laisser-faire-mentaliteit bedreigt kwaliteit Vlaams onderwijs'* drukte *Van Damme* nog meer zijn grote bezorgdheid uit. Hij schreef o.a.: *"Als we in naam van gelijke kansen en welbevinden geen hoge eisen meer durven te stellen aan leerlingen, brengen we ons onderwijs in gevaar, . Met enthousiaste leraren die de vonk kunnen doen overslaan, is een veel-eisende school het beste voor alle leerlingen"* (DS 25.08/.2014).

Van Damme betreurt verder het in vraag stellen van alles wat te maken heeft met evalueren. *"Punten, rapporten, attesten... zijn nochtans belangrijk; ze staan voor slagen en mislukken, bepalen studie- en beroepsloopbanen, geven houvast aan ouders, legitimeren de autoriteit van leraren, bepalen de kwaliteitsperceptie van scholen. Maar al jaren is er*

een tegenbeweging in onderwijsland om het evalueren te milderen. Het pas gepubliceerde boek van Roger Standaert – de man die jarenlang in de Guimardstraat en later op het departement Onderwijs de pedagogische vernieuwing uitdroeg – tegen de cijfercultuur in het onderwijs, blaast het debat nu nieuw leven in. Standaert pleit tegen de cijfercultus in onderwijs en voor een zachtere manier van evalueren, zonder punten en eerder gericht op stimuleren en motiveren dan op bestraffen (DS 24 augustus 2014). Het boek doet onmiddellijk stof opwaaien en zal ongetwijfeld meegesleurd worden in het ideologische debat dat in Vlaanderen sinds kort over onderwijs gevoerd wordt.

Pleiten voor een softe evaluatiecultuur omwille van het welbevinden van leerlingen is eigenlijk zeggen dat we in onderwijs niet zulke hoge eisen mogen stellen aan leerlingen. Toen ik nog niet zo lang geleden pedagogische begeleiders hoorde zeggen dat ze in naam van gelijke kansen leraren de raad gaven wat minder streng te zijn en minder hoge eisen te stellen, besefte ik met enig afgrijzen hoe sterk deze pedagogische visie in onderwijs had wortel geschoten. Ik huiver hiervan, en zeker als gelijke kansen als argument wordt opgevoerd.”

Prof.-psycholoog Wim Van den Broeck sloot zich bij de recente opinie van Dirk Van Damme aan. Van den Broeck trok zelf al geregeld aan de alarmbel - samen met zijn Gentse psychologiecollega Wouter Duyck.

Van den Broeck betreft dat “belangrijke onderwijsactoren (binnen Departement, VLOR, onderwijskoepels...) kiezen voor 'leerlinggerichte' of 'zelfontdekkende' leermethoden waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen doelen in handen kunnen en moeten nemen. We moeten ook ophouden met het relativeren van kennisaspecten. Als basis voor degelijk onderwijs moeten we de verstandelijke vorming van alle leerlingen centraal stellen.” Hij voegde eraan toe dat de kansarme en zwakkere leerlingen het meest de dupe zijn van zo'n aanpak en dat precies ook daardoor de GOK-projecten al te weinig rendeerden.

Ook de Nederlandse prof. Paul Kirschner hekelt de vele pedagogische hypes. Zo stelde hij: “De aanhangers van het nieuwe leren willen doen geloven: gooi al het oude weg en we gaan het nu op een nieuwe manier doen. De leraar heeft geen instructiefunctie meer, maar alleen een coach-functie. En je gaat geen kennis aanbieden, want ze moeten alles zelf

vinden en ontdekken. Ik heb grote problemen met de veronderstelling dat alles wat we daarvoor deden, niet meer goed zou zijn.” Volgens Kirschner gaat het bij het zgn 'nieuwe leren' veelal om pedagogische hypes die vaak zelfs strijdig zijn met wat we allang weten over de cognitieve architectuur en de werking van het geheugen e.d.”

2 Docenten hoger onderwijs waarschuwen: 'Schrijf onderwijs old school niet te snel af'

In het opiniestuk 'Schrijf onderwijs old school niet te snel af' (De Tijd, 7 juni) waarschuwden vier hogeschooldocenten: “Een stroom van hippe termen als generieke, 'contentvrije' 21st century skills, probleemoplossend werken, kritisch denken, creativiteit... mondt uit in het al even hippe problem-based learning, flipping the classroom, inquiry-learning. Directe instructie en eenvoudige kennisoverdracht zijn, u raadt het, old school. Deze manier van denken wordt onder druk van invloedrijke opinie-makers zonder veel kritische reflectie overgenomen. Het klinkt ook allemaal stoer en cool en vernieuwend, maar wat zeggen de cijfers?” Ze leggen vervolgens uit dat die hypes haak staan op wat de cognitieve leerpsychologie en PISA-2015 ons leert.

De opstellers van de opiniebijdrage: Bart Derre (lector vakgroep Commerciële Economie & Ondernemen HoGent, Luc Vandingenen (algemeen directeur BTI Studios nv, coach keuzevak ondernemen en opleidings-traject 'ondernemen voor docenten' HoGent), Koen Smets (gastdocent en coach opleidingstraject 'ondernemen voor docenten' HoGent), en Mathieu Weggeman, hoogleraar TU/e, Faculteit Industrial Engineering & Innovation Sciences.

3 Recente oproep van negen professoren

Op 29 augustus namen 9 professoren afstand van de neomanie-geluiden in de opiniebijdrage "Geef de klas terug aan de leraar" in De Morgen: Christian Laes-UA, Rik Torfs-KULeuven, Herman De Dijn - KULeuven, Ann Dooms-VUB, Wouter Duyck-UGent, Wim Van den Broeck-VUB) Toon Van Hal - KULeuven, Stijn Van Hamme -UGent -Guy Vanheeswijck -UA.

Zo namen afstand van het e ontwikkelingsgericht & ontdekkend leren dat de VLOR, het ZILL-leerplanproject, prof. Van den Branden ... propageren. Volgens de professoren leidde ook het vaardigheidsgericht onderwijs - al tot een flinke niveaudaling voor Frans e.d.

Ze hekelden ook het modieuze jargon als 'wiskunde doen werken' waarmee prof. Kris van den Branden, OVSG ... uitpakt en die volgens hen enkel nog tot nog grotere niveaudaling voor wiskunde e.d. zou leiden. Ze spraken zich ook expliciet uit tegen de invoering van een nivellerende gemeenschappelijke eerste graad die de VLOR, Boeve & Co nog steeds de scholen willen opleggen.

4 Masschelein en Simons: pleidooi voor behoud 'schools leren' & tegen ont-scholing

De Leuvense pedagogen Masschelein & Simons publiceerden vorige week het boek *'De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering'* (Acco, Leuven). Ze wijzen er op dat in het recente debat over de eindtermen/leerplannen beleidsmakers, onderwijskoepels e.d. uitpakken met 'de leerling centraal, ontwikkelingsgericht onderwijs, gepersonaliseerd/gedifferentieerd leren, open leertrajecten ...'. Dit wijst volgens hen op fundamentele verschuivingen: *van een onderwijsinstelling naar een leeromgeving, van disciplineren naar monitoren/begeleiden, van normalisering (algemene normen) naar personalisering.* Daardoor komt het 'schools leren', de klassieke identiteit van de school, de schoolgrammatica in het gedrang.

De kerngedachte luidt: *"De uitdaging is duidelijk: de leerling meer centraal plaatsen komt heel vaak neer op een minder centrale plaats van de school. Maar, zo vragen de auteurs zich af, wat als dat 'ontscholen' niet in het belang van de leerling is? Wat als het de vorming, vrijheid, gelijkheid in het gedrang brengt?"* De auteurs vrezen dat leerlingen steeds meer worden aangesproken vanuit hun verschillen, dan vanuit wat ze onderling gemeen hebben, en niet langer vanuit algemene normen. *"Het institutionele perspectief dat vandaag ook sterk aanwezig is (in traktaten over het onderwijs van de toekomst) gaat ervan uit dat de manier waarop we vandaag het onderwijs organiseren, namelijk gezamenlijk leren binnen een vastgelegde tijd en plaats – de school als instelling – niet meer van deze tijd is".*

Simons en Masschelein blijven opteren voor het behoud van de klassieke schoolgrammatica, voor 'schoolsleren': *"Het schools (klassikaal) leren is b.v. tijd - en plaatsafhankelijk leren - in een bepaalde tijd en in klas een vastgelegd curriculum leren en zo onderscheidt het zich ook van open leertrajecten e.d. Het actuele pleidooi voor gepersonaliseerde vormen van leren belooft een soort bevrijding van de (algemene) norm. Maar als je bekijkt hoe dat*

concreet georganiseerd wordt, dan moeten we ons afvragen welk effect dat zal hebben voor de leerlingen." In een recent rapport wees ook de Nederlandse 'Onderwijsraad' op de gevaren verbonden met slogans als 'de leerling centraal' en 'personaliseren' van het onderwijs i.p.v. onderwijs als een collectief gebeuren.

Zo'n gepersonaliseerd leren is moeilijk te organiseren en onderzoek wijst uit dat sterke individualisatie binnen de klas tot niveaudaling van alle leerlingen leidt. De Engelse onderwijsminister *Nick Gibb* drukt het zo uit: *"The British education system puts too much emphasis on individuals and ignores problems of the collective."* - en mede daardoor *kende het een sterke niveaudaling.*

5 Haaks op beleid in Engeland, Frankrijk ... die schoolgrammatica in ere herstellen

De beleidsmensen in Engeland zagen de voorbije jaren enkel heil in het terug herwaarderen en invoeren van de klassieke schoolgrammatica: duidelijke leerplannen met leerstofpunten per leerjaar, herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden & vakdisciplines, gebruik van degelijke methodes/leerboeken, expliciete instructie, ... Zij spiegelen zich hierbij aan landen die al lang hoog scoren voor PISA e.d. als Singapore, Finland ... Ze verwijzen hierbij ook naar PISA-2015 die concludeerde dat landen met veel expliciete instructie het hoogst scoorden. De Engelse beleidsmakers namen de voorbije jaren expliciet afstand van de ontscholende aanpakken die sinds het *Plowden Report* van 1957 binnendrongen in hun onderwijs. Ook mevrouw Plowden, de voorzitter bij de opstelling van dit rapport, nam er radicaal afstand van.

De nieuwe Franse onderwijsminister *Blanquer* wil de basisgrammatica van effectief onderwijs in ere herstellen. Hij beklemtoont het belang van basiskennis en -vaardigheden, wil de eisen verhogen, enz. Hij neemt radicaal afstand van de zgn. *pédagogistes* met hun 'progressieve' opvattingen en neomanie die in Frankrijk tot een sterke niveaudaling hebben geleid.

De Nederlandse *Stichting Leerplanontwikkeling* (SLO) onderzocht onlangs de leerplansituatie in Finland, Noorwegen, Schotland Australië en Vlaanderen. De SLO stelde vast dat in al die landen de curricula *"tamelijk gedetailleerde specificaties van doelen en inhouden bevatten, vaak ook met leerstofpunten per leerjaar of cluster van leerjaren."* Ook in de hoogpresterende Aziatische landen als

Singapore, Shanghai, Hong kong is dit het geval. Waar Vlaamse onderwijsverantwoordelijken willen afstappen van de klassieke onderwijsgrammatica, merken we dat Engeland, Frankrijk ... precies klassieke schoolgrammatica in ere willen herstellen.

Deel 3 Herwaarderen i.p.v. afbreken van schoolgrammatica, schools-leren, jaarklasprincipes, vakdisciplines, expliciete instructie ...

1 Inleiding

Vooraleer we in deel 4 illustreren hoe onderwijskoepels en andere ontscholvers radicaal afstand willen nemen van de eeuwenoude schoolgrammatica, omschrijven we eerst een aantal kenmerken van die *schoolgrammatica, het schools-leren en de jaarklas-principes* ... die niettegenstaande de vele aanvallen van de voorbije eeuw grotendeels en bijna overal overeind zijn gebleven. In deel 2 formuleerden een aantal professoren/docenten al een aantal kenmerken van het 'schools leren' en van de identiteit van een echte school. We diepen de kenmerken schoolgrammatica nu verder uit.

2 Duidelijke leerplannen, totale curriculum-samenhang, gemeenschappelijk aanbod

De al vele decennia en in alle landen toegepaste onderwijsgrammatica kenmerkt zich vooreerst door een *totale curriculum-samenhang binnen een context van jaarklassen*. Die samenhang komt tot uiting in (1) de gemeenschappelijke curriculumkaders in de leerplannen met leerstofpunten veelal per jaarklas én die aansluiten bij de vakdisciplines, (2) de hierbij aansluitende leerboeken/methodes (3) een klaspraktijk die de curriculum-samenhang & de gezamenlijke normen doortrekt tot op het niveau van de klas (4) vormen van niveaubewaking via landelijke toetsen die aansluiten bij de leerplandoelstellingen -via b.v. centrale toetsen in Finland eind 3de en 6de leerjaar, na lagere cyclus s.o....).

Duidelijke leerplannen zijn ook belangrijk voor het realiseren van de nodige gemeenschappelijkheid van het leeraanbod voor alle leerlingen en in alle scholen - en dit in functie van het garanderen:

(1) *een aaneensluitende schoolloopbaan - bij verandering van school en onderwijsnet, startkennis bij overgang naar s.o. ...* (2) *het bieden van gelijke onderwijskansen;* (3) *het voorkomen van te grote concurrentie tussen scholen en onderwijsnetten;* (4) *het kunnen ontwerpen van leerboeken/methodes die in de verschillende scholen en onderwijsnetten*

gebruikt kunnen worden. Dit is overigens ook een functie van *gemeenschappelijke* eindtermen.

3 Didactische én pragmatische functies van leerplannen en vakdisciplines & belang voor gezag van de leerkrachten

De bekende *socioloog Niklas Luhman* betreurde al jaren geleden dat de klassieke interactie leerkracht/leerling in onbruik dreigde te geraken door het steeds minder beklemtonen van de gestructureerde leerplannen die aansluiten bij de vakdisciplines: "*In onderwijscontexten worden in principe schakelingen van opeenvolgend te induceren vormen van weten of kunnen gecondenseerd in curricula, in (vak)disciplines. Vakdisciplines als condensaties en ordeningen van weten en kunnen, vormen een essentieel kenmerk van degelijk onderwijs (Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Mein, Suhrkamp, 2002).* Hij stelt ook terecht dat het afstand nemen van de vakdisciplines en klassieke leerplannen meestal ook samen gaat met pedagogische hypes als zelfsturing, constructivisme, leren leren, de leraar als 'coach on the side' ...

En de Franse prof. Nathalie Bulle stelde: "*Les erreurs pédagogiques qui conduisent à la déstructuration de l'enseignement des disciplines sont éclairées par le psychologue russe Lev Vygotski. Vygotski montre en particulier comment l'abstraction opérée par les savoirs organisés soustend la prise de conscience et la pensée volontaire.*"

Het werken met klassieke leerplannen en leerboeken die aansluiten bij de vakdisciplines is *vanuit didactisch en pragmatisch standpunt heel belangrijk*. Leerkrachten beschikken meestal ook niet over de tijd en de deskundigheid om uit te zoeken welke leerinhouden voor al hun vakken belangrijk zijn, in welke volgorde en voor welk leerjaar.

Leerkrachten moeten hun tijd en aandacht vooral investeren in het voorbereiden van de lessen; en tijdens de les aan de interactie met - en reacties van - de leerling. Hierbij moeten ze zich kunnen oriënteren aan duidelijke leerplannen en aan methodes/handleidingen. Elke leerkracht moet ook precies weten wat zijn aandeel is in de ontwikkeling, welke leerstof al in de vorige jaren werd verworven en wat de leraar van het volgende leerjaar van hem verwacht. Leerplannen zorgen ook voor continuïteit als een leerling midden of op het einde van een schooljaar van school verandert. Enkel duidelijke leerplannen maken ook het opstellen van methodes/handleidingen mogelijk; en deze bepalen in sterke

mate ook de kwaliteit van het onderwijs: zeker voor leerlingen tussen 6 en 15 jaar.

Er is nog een belangrijke reden voor het behoud van de klassieke leerplannen en voor het niet doorknippen van het verband met de vakdisciplines. *Leerkrachten en scholen moeten zich kunnen beroepen op het gezag van de vakdisciplines en de erbij aansluitende leerplannen.* Leerkrachten kunnen moeilijk onderwijzen en gezag verwerven zonder de verantwoording vanuit de referentieleerplannen en de erbij horende vakdisciplines.

De Franse prof. *Alain Beitone* drukt het zo uit: “*Il ne peut pas s'autoriser de lui-même. il peut (et doit souvent) dire à ses élèves 'vous pouvez me croire, ce n'est pas moi qui le dit'. Il doit pouvoir se fonder sur l'autorité d'une communauté savante ou d'une communauté professionnelle qui légitiment les savoirs qu'il enseigne. ...*” (*Disciplines scolaires et disciplines savantes*, in: Skhole.fr, november 2015).

In het COC-vakbondsblad van oktober 2017 voert de COC campagne tegen de ontkoppeling van eindtermen/leerplannen van de vakken (zie p. 27).

4 Belang expliciete instructie & de ‘meester’

Naast en samen met die curriculum-samenhang kenmerkt de schoolgrammatica zich door de *aanwezigheid van voldoende expliciete instructie* waarbij de leraar meester blijft en niet gereduceerd wordt tot een coach/begeleider. Geen focus dus op leerlinggecentreerde en sterk gepersonaliseerde vormen van leren, die eveneens tot ontscholing leiden. Geen open leertrajecten, open leeromgevingen of zgn. ‘Learning Parks’ waarin Crevits en Co in ‘Vlaanderen 2050’ voor kozen.

Ook PISA-2015 en prof. John Hattie wezen op het grote belang van expliciete instructie - ook bij het leren oplossen van vraagstukken/problemen. J.E. Stone beschrijft in *Education Policy Analysis Archives* hoe kindgerichte onderwijsmethoden een gevolg zijn van een al lang bestaande onderwijsideologie die developmentalism (ontwikkelingsgerichte aanpak) wordt genoemd, een vorm van romantisch naturalisme gericht op natuurlijke ontwikkeling. In oktober 2014 publiceerde de *Britse Sutton Trust* een overzicht van meer dan 200 studies om onderwijselementen met het sterkste bewijs van effectief onderwijs op te sporen. De Trust identificeerde veel geprezen praktijken die niet door onderzoek gestaafd worden, maar wel schadelijk zijn: als leerlingen zelf sleutelideeën laten ontdekken, informatie aan leerlingen

presenteren op basis zagezegd van hun favoriete leerstijl, leerlingen voortdurend prijzen, ...

Volgens de Nederlandse prof. *Paul Kirschner* toont ook inzicht in de architectuur van geheugen duidelijk aan dat onderwijsmethoden die gericht zijn op de minimale begeleiding van leerlingen niet tot effectief leren leiden. Het werkgeheugen kan slechts een klein aantal elementen verwerken, en bijna alle informatie die daar is opgeslagen en niet wordt ingeoeft gaat snel weer verloren. *Ontdekkend & ontwikkelend leren* doet alsof het werkgeheugen geen beperkingen kent bij het omgaan met nieuwe informatie. Expliciete instructie is gericht op het begeleiden van de leerlingen bij het stapsgewijs verwerken van informatie en bij het opslaan van de resultaten in het langetermijngeheugen. Als er niets wordt toegevoegd aan het langetermijngeheugen, wordt er niets geleerd. Automatiseren, memoriseren, oefenen en gespreid herhalen van de leerstof is heel belangrijk. Ook bij het oplossen van problemen hebben we de uitgebreide kennis nodig die in het langetermijngeheugen is opgeslagen.

5 Belang van leerboeken/methodes

Bij dit alles spelen ook de leerboeken als instrumenten voor de leraar een belangrijke rol. Ze verschaffen de leraren dagelijks de gedetailleerde kennis die slechts impliciet besloten ligt in de leerplannen, maar meer in de traditie van de vakdisciplines en de praktijkervaring. Het zijn ook ervaren leraren met meer zicht op de vakdisciplines die meestal participeren aan de opstelling van de leerplannen en van de leerboeken.

De leerboeken zorgen voor de instrumentalisering van de leerstofdoelen. Ze zijn veelal de belangrijkste oriëntatiebasis en steun voor de dagelijkse praktijk van b.v. leerkrachten lager onderwijs die een groot aantal vakken moeten geven en ook met meer diverse zaken moeten bezig zijn dan vroeger het geval was. Ook voor de meeste leerkrachten in de lagere cyclus s.o. die wel minder vakken geven, maar veelal in meerdere leerjaren, bieden leerboeken de nodige ondersteuning. Zo weten de leerkrachten ook wat precies van hen verwacht wordt in een bepaald leerjaar en wat de leerlingen al de vorige leerjaren geleerd hebben.

Niet enkel duidelijke leerplannen met leerstofpunten per leerjaar, maar nog meer de leerboeken zorgen voor de nodige gemeenschappelijkheid tussen de verschillende scholen en schoolnetten; - belangrijk ook als leerlingen van school of schoolnet veranderen. Ze bieden verder ook een belangrijke steun

voor zorg- of remedieerleerkrachten, voor parascolaire ondersteuning van bepaalde leerlingen, voor de ouders, voor leerlingen die wegens ziekte een aantal lessen missen ... Leerboeken/methodes liggen mede aan de basis van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. In bepaalde landen kunnen scholen zich de aankoop van leerboeken minder permitteren. Dit laatste is volgens tal van onderwijs experts ook het geval in Franstalig België; en dit verklaart volgens hen mede de lagere leerprestaties – cf. ook publicaties van Nico Hirtt. Dit alles staat haaks op de hetze die de laatste tijd gevoerd wordt tegen het gebruik van leerboeken/methodes en werkboeken.

De Finse leerkracht *Tomothy Walker* getuigt in zijn recent boek dat ook Finland de klassieke schoolgrammatica respecteert: veel expliciete en klassikale instructie en dit veelal aan de hand van leerboeken/methodes. *“In Finland there’s a lot of textbook instruction, which is kind of counter-intuitive, because when we think of Finland, we think of them as this global innovator. We focus on the essentials” and avoid adding too many moving parts into lessons that might become distractions. In Finland all kids are learning a similar thing at similar times, and teachers who are using similar materials they feel are high-quality, designed by fellow educators. They’re intentionally keeping the classroom interaction rigid, in a way. Keep it simple, luidt het devies in Finland.*

6 Eindtermen eind lager onderwijs bieden al te weinig steun

20 jaar geleden beweerde DVO-directeur en eindtermen-verantwoordelijke *Roger Standaert* ook al dat de leerkrachten en de scholen voldoende houvast hadden aan de eindtermen. Leerplannen en methodes waren volgens hem overbodig en zelfs nefast. In deze bijdrage maakten we al duidelijk waarom Standaert en Co ongelijk hebben. We betreuren ook dat leden van de commissie onderwijs het belang van leerplannen en methodes in sterke mate relativeren.

Jan Saveyn, pedagogisch coördinator katholiek onderwijs, was het 20 jaar geleden niet eens met Standaert; en stelde terecht dat de leerkrachten aan eindtermen eind lager onderwijs al te weinig steun hadden om b.v. uit te maken welke leerstofpunten in elk leerjaar aangeboden moesten worden. Als mede-ontwerper van het leerplan wiskunde lager onderwijs 1998 deden we ons uiterste best om per leerjaar de leerinhoud heel precies en extensief te omschrijven. We bestudeerden hierbij de vakdiscipline wiskunde zoals ze gestalte kreeg in de

leerplannen, in de praktijk van de 20ste eeuw. Op basis van dit leerplan konden de uitgeverijen ook makkelijk wiskundemethodes per leerjaar opstellen. In de praktijk baseren de leerkrachten zich vooral op die methodes - en ze willen dat ook blijven doen.

Deel 4 ZILL-leerplanarchitecten & andere nieuwlichters sturen aan op ontscholing

1 Inleiding

De ZILL-leerplanarchitecten & andere nieuwlichters nemen afstand van de typische schoolgrammatica, leerplannen, methodes, jaarklassen ... Dit komt op tal van vlakken tot uiting. Ze schakelen nu naar eigen zeggen over op open leerplannen die veel vrijheid laten voor de leerkrachten en scholen. Ze gewagen van sterke ontstopping van de leerinhouden, geïntegreerde leerplannen, leerplannen die enkel nog puzzelstukken aanbieden, leerplannen die vertrekken van de 12 sleutelcompetenties en niet langer van de vakdisciplines ... Ze pleiten ook voor ontwikkelend, leerlinggericht, ontdekkend, constructivistisch onderwijs.

We illustreerden dat al even op pagina 3 & 4. We tonen dit nu in de volgende punten uitvoerig aan aan de hand van het nieuwe ZILL-curriculum.

2 Wervend & verlossend etiket: *Zin in leren! Zin in leven*

Hoogdravend concept & pedag. overmoed

Nieuwlichters pakken graag uit met een ronkend concept & een wervend etiket; zo'n conceptnaam wekt de indruk van een totale & beloftevolle hervorming. *‘Zin in leren! Zin in leven’* belooft de leerlingen dat ze door dit nieuwe leerplan eindelijk *‘zin in leren’* - en nog veel meer, zelfs *‘zin in het leven’* zullen krijgen. *“Dat houdt in dat de leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om te leren en te leven.” “De doelen maken ook het verhaal van de ‘katholieke dialoogschool operationeel, waardoor de dialoog levendig wordt. Dat biedt kansen voor een update van het schooleigen christelijk opvoedingsproject en voor de concrete realisatie ervan in de dagelijkse praktijk.”*

De katholieke onheilsprofeten pakken naast de vele zegeningen ook uit met een ware verlossingsideologie. In *‘Zin in wiskunde’* beweert ZILL dat ons *levensvreemd wiskunde-onderwijs* niet echt zinvol is; dat het enkel weezin opwekt bij de leerlingen (*‘school + visie’*, december 2015). ZILL brengt de verlossing uit al die ellende. Geen *‘zin in leren’*

fnuikende lessen en saai leerstof meer als met het huidige leerplan - dat nochtans destijds door Jan Saveyn van dezelfde Guimardstraat geprezen werd.

Het feit dat men een curriculum uitpakt met de reclaimslogan *Zin in leren! Zin in leven!* is overigens heel opvallend en uniek. Het is dus blijkbaar geen gewoon curriculum. *Lieven Boeve* drukte de ambitie op 28 september zo uit: "*Zin in leren! Zin in leven! maakt de lerenteams opnieuw eigenaar van het leren op school. Geïntegreerd over vakken en leergebieden heen, kunnen leraren creatief vorm geven aan hun onderwijs, rekening houdend met de specifieke leerlingen in de klas en context van de school. Het nieuw leerplan katholiek basisonderwijs, dat op 1 september 2018 van start gaat, geeft schoolteams zuurstof geven om vernieuwend aan de slag te gaan.*" (BELGA-bericht).

3 Ontwikkelingsgericht, ontdekkend ... leren

In 'Forum' van januari 2015 stellen *Machteld Verhelst* en *Kris De Ruysscher* dat het bij ZILL om een echte perspectiefwissel gaat, om een '*resolute klemtoon op het ontwikkelingsgerichte karakter van de doelen en van de didactische aanpak' naar het model van het huidige kleuteronderwijs*" actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel & ontdekkend leren,... *Nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek & leren werden nog niet in het (oude) leerplanconcept geïntegreerd.*"

Die 'nieuwe' 'inzichten' zijn niet nieuw; ze stonden ook al in de controversiële '*Uitgangspunten bij de eindtermen*' van 1996 en al 100 jaar in de bijbel van de zgn. reformpedagogiek. Ze worden overigens door de meeste praktijkmensen, leerpsychologen en onderwijsdeskundigen ten zeerste gecontesteerd. We namen er zelf ook al expliciet afstand van bij de opstelling van het leerplan wiskunde van 1998.

De voormalige pedagogische coördinator *Jan Saveyn* bestempelde destijds een visie als deze van zijn opvolgers in de Guimardstraat als '*petites religions*'. Hij schreef in 2007: "*Men kan kritische vragen stellen bij de hoge verwachtingen van het zelfontdekkend leren en het zelfstandig leren van leerlingen, Of bij het vele heil dat men verwacht van leren van elkaar, en daarmee verbonden het minimaliseren van het effect van expliciete sturing door de leerkracht. Sommigen gaan in die zin, onder de vlag van Het Nieuwe Leren al dergelijke eenzijdigheden propageren. Het referentiekader van Het Nieuwe Leren gaat zich dan als petites religions*

gedragen. Daarvoor is typisch dat ze algemene geldigheid claimen en dat ze meer absoluut vooropstellen dan ze met resultaten kunnen aantonen" (*Nova et Vetera*, september 2007).

4 Gepersonaliseerd leren & vaarwel jaarklassen

Ontwikkelingsgericht leren betekent tegelijk ook gepersonaliseerd leren - gericht op de allerpersoonlijkste ontwikkeling van elke leerling. In BASIS (COV-blad, eind oktober) lezen we volgende illustratie van *gepersonaliseerd leren*: "*Je kan uiteraard geen cijferen geven als leerlingen niet tot tien kunnen tellen. Maar dat hoeft niet per se op 9 jaar, dat kan ook op 10 jaar of 8 jaar. We kijken nu meer: wat heeft dat kind nodig?*" De leerkracht moet dus telkens voor elke les leerstof zoeken die past bij de ontwikkeling van elk kind: de leerkracht 2de leerjaar zou ook al een aantal leerlingen moeten leren cijferen; de leerkracht 3de mag geen klassikale les cijferen meer geven: geen cijferen meer voor zwakkere leerlingen; en voor hen die al leerden cijferen in het tweede leerjaar kan hij niet meer starten met cijferend *optellen*. De leerkracht van het 4de moet de zwakkere leerlingen nog apart de start van het cijferen aanleren. Er is ook veel overleg tussen de leerkrachten nodig.

Ria De Sadeleer e.a. schrijven expliciet dat de jaarklasprincipes in strijd zijn met de nieuwe richting in het leerplanconcept: "*Zin in leren! gaat uit van een 'ontwikkelingsgerichte benadering van leren'. Dat houdt in dat 'we' (wie?) zo nauw mogelijk willen aansluiten bij de individuele ontwikkelingsbehoeften van elke leerling. De verwachting van het jaarklassenprincipe dat kinderen op dezelfde leeftijd en in dezelfde tijdsperiode dezelfde leerstof verwerven, toont de enge visie op onderwijs en doet onrecht aan de verschillen tussen de leerlingen. (Bijdrage in 'school+visie' -april-mei 2016).*

Een leerkracht moet dus ook elke dag zelf gepersonaliseerde lessen geven, werkbladen maken, enz. En toch stellen de ZILL-architecten dat het vooral ook de bedoeling is de plan- en werklust te verminderen. Commentaar van COV (Isabelle Rots): "*VerZill! verd basisonderwijs vraagt tijd om te leren van en met elkaar. Dus: "Minder kindgebonden lessen in de opdracht van de leerkracht, meer kindgericht overleg en samenwerking. Daar dringt het COV op aan."* De Sadeleer stelt verder: *Het jaarklassenprincipe moet doorbroken worden: heterogene leergroepen, graadklassen, niveaugroepen ... zijn aangewezen. Onderzoek (welk?) wijst uit dat, wat leerprestaties betreft, graadklassen niet meer of*

minder effectief zijn. En voor het welbevinden van leerlingen zijn graadklassen beter.” Ze betreuren ook dat leerkrachten vanuit het leerstofjaar-klassensysteem nog steeds geneigd zijn te werken vanuit vakdisciplines & met methodes.

Met het argument van de toegenomen diversiteit stelt ZILL dat enkel nog sterk persoonsgebonden onderwijs mogelijk en verantwoord is. In tal van studies wordt echter aangetoond dat dit niet wenselijk en ook niet haalbaar is. Bij het uittekenen van de ZILL-leerplanvisie gingen Lieven Boeve en de onderwijskoepel er ook nog van uit dat het buitengewoon onderwijs afgeschaft zou worden, waardoor het leerlingenpubliek diverser zou worden. Ook nog op 15 december 2016 verkondigde Boeve dat het b.o. zou en moest afgeschaft worden. Maar het b.o. wordt gelukkig niet afgeschaft. De Unesco betreurde in een recentepublicatie nog dat praktisch nergens sprake is van echt inclusief onderwijs omdat de landen en de scholen niet bereid zijn over te schakelen op totaal geïndividualiseerd onderwijs.

5 Minder leerschool, meer opvoedingsgesticht & total institution: pedagogische incest ...

Lieven Boeve omschreef op 29 september de perspectiefwisseling als volgt: *“Het nieuwe leerplan basisonderwijs stelt de ontwikkeling van kinderen voorop. Op de eerste plaats komt nu de persoonsgebonden ontwikkeling van kinderen zoals bijvoorbeeld de emotionele ontwikkeling en de ontwikkeling van initiatief en verantwoordelijkheid.”* In het katholiek onderwijs gaat het dus niet in de eerste plaats meer om een leerschool, maar om een soort opvoedingsgesticht.

De verbondenheid - religie - van alles met alles, wordt voorgesteld in een kleurrijke cirkel, met in de binnencirkel de 4 persoonsgebonden ontwikkelvelden en in de buitencirkel de 6 klassieke (cultuurgebonden) leergebieden

ZILL-architect *Kris De Ruyscher* schrijft dat hij en zijn medewerkers er heus in slaagden het *‘basisonderwijs te herverkavelen’* (Leerrijk 29 september j.l.) De zes klassieke vakken werden omgetoverd tot ontwikkelgebieden: wereldoriëntatie wordt *ontwikkeling van de oriëntatie op de wereld*; wiskunde wordt *ontwikkeling van het wiskundig denken* - en di laatste is volgens ZILL totaal anders dan het klassieke rekenen; de taalvakken krijgen nu samen het etiket *taalontwikkeling* opgekleefd. *Ontwikkeling* is het toverwoord geworden.

Daarnaast en wellicht nog belangrijker zijn er vier leerplannen voor sociaal-affectieve of zgn. ‘persoonsgebonden ontwikkeling’ met een uitgebreid aantal leerdoelen. De Ruyscher: *“Vroeger streefde men ook wel een aantal persoonsgebonden ontwikkelingen na, maar ze werden nauwelijks geëvalueerd. Met ZILL zal dit veranderen. De leerkracht zal niet alleen meer zeggen: hoe het staat met wiskunde, wereldoriëntatie. Maar ook: hoe is het gesteld met het regulerend vermogen, inlevend vermogen, veerkracht ... van die of die leerling?”* De almachtige school - als total institution - moet er voor zorgen dat de leerling zich goed voelt in zijn vel en zich voorbeeldig gedraagt. De leerkracht krijgt ook de rol toebedeeld psycholoog/psychiater die om de zoveel maanden verslag uitbrengt over de psychische toestand van de leerling/patiënt. Dus straks op het rapport: *“Uw zoon/dochter vertoont een veerkracht 1, 2, 3, 4 ... ; situeert zich inzake verantwoordelijkheid, initiatief nemen, zelfbesef ... op het niveau x; hij/zij is schuchter, ...”* Zo'n benadering wordt ook wel eens kritisch met ‘pedagogische incest’ en ‘inbreuk op de gevoelswereld’ bestempeld.

6 Geïntegreerde, holistische aanpak

Volgens De Ruyscher en Co gaat het ook om een *totaal geïntegreerd curriculum*. Als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook alle andere leergebieden en leerdoelen op betrekken. *“Het doel moet zijn om de verschillende ontwikkelvelden (vroeger leergebieden) samen in één les aan te pakken. In een les WO bijvoorbeeld, kan je ook het wiskundig denken oefenen en werken aan de onderzoekscompetentie van de leerlingen. Enz.”*

De ZILL-architect illustreert dit laatste met een les over kippen. De Ruyscher: *“Een leerkracht die werkt volgens ZILL, zal niet starten met een uiteenzetting over kippen. Hij zal eerst focussen op het formuleren van onderzoeksvragen en de vraag stellen: ‘Wat weten we al over kippen? Wat weten we er nog niet over? En wat zou jij daarover willen weten?’ En dus ook: ‘Wat weten we al over breuken en wat niet’”* (Leerrijk, september 2017).

De Ruyscher: “Zo leren de kinderen bijvoorbeeld dat ‘Zijn er veel kippen in België’ geen goede leervraag is omdat het een gesloten leervraag is. En dat ‘Hoeveel kippen zijn er in België?’ wel een goede leervraag is aangezien het een open vraag is. Een inzicht dat ze ook op andere onderwerpen en lessen kunnen toepassen.” Jammer dat De Ruyscher er niet aan toevoegt hoe de leerkracht

de les over kippen moet koppelen aan persoonsgebonden doelen als veerkracht, zelfbesef e.d.

Lieven Boeve illustreerde de geïntegreerde en holistische aanpak zo: "Als een leerkracht bijvoorbeeld met zijn klas Bokrijk bezoekt, dan leren de leerlingen niet alleen historisch besef, ze leren ook samen de trein nemen, respect te tonen voor de andere treinreizigers, ... Dat zijn allemaal leeransen voor de leerlingen en het nieuwe leerplan helpt lerarenteams om die actief op elkaar te betrekken". De leerkracht zou idealiter dus ook bij de voorbereiding van zijn les, een uitstap ... alle ontwikkelvelden bewust moeten betrekken.

7 Enkel nog open raamleerplannen

Verhelst en De Ruyscher schrijven verder: "In de geest van het ontwikkelingsplan voor de kleuterschool gaan we uit van een indeling op basis van persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's. Leerplannen zullen niet langer verwijzen naar vakdomeinen en hun klassieke rubrieken, maar naar brede 'ontwikkelvelden'.

Ria De Sadeleer poneerde op de DCBAO-vergadering van 17 juni 2015: "Gesneden brood kunnen en zullen de nieuwe ZILL-leerplannen niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie te divers geworden." Dus voor wiskunde b.v. niet langer leerdoelen per leerjaar.

8 Vaarwel klassieke leerboeken/methodes

Omwillen van het gepersonaliseerd en ontdekkend leren moeten ook de klassieke methodes/leerboeken volgens ZILL verdwijnen. Methodes zouden tevens leiden tot passiviteit bij de leerkrachten en leerlingen en diepgaand leren belemmeren. ZILL poneert: *"We moeten ook verder evolueren van leermethodes naar databanken met enkel inspiratiebronnen. Wij verwachten van de uitgevers dat zij enkel nog inspiratiemateriaal aanmaken dat gekoppeld wordt aan de persoonsgebonden en aan de cultuurgebonden ontwikkelvelden. Wij verwachten dus dat de uitgeverijen een toegankelijke tool ontwikkelen die kan aangesloten worden op de centrale rooster die ontwikkeld wordt door de koepel en die gratis ter beschikking wordt gesteld aan al onze scholen. Hun deel kan betalend zijn. Op dit moment is het antwoord van de uitgeverijen nog niet voldoende. Op dit moment is het zeer stil!"*

Het is o.i. ook duidelijk dat de koepelmensen zelf niet weten wat het ontwerpen van 'inspiratiemateriaal' concreet betekent. De uitgevers zeggen ons dat ook zij dit niet weten en dat dit financieel niet haalbaar zou zijn. De grote bezorgdheid omtrent het opdoeken van klassieke methodes en leerplannen kwam tot uiting in kritische vragen van vertegenwoordigers van directeurs op de DCBAO-vergadering van 17 juni 2015. Een directeur stelde de vraag: *"Is er dan vanuit het leerplanconcept geen ruimte meer voor methodes? Daarmee werken de leerkrachten toch wel heel vlot."* Een andere: *"Uitgeverijen spelen toch een belangrijke rol bij de vormgeving en de praktische toepassing van de leerplannen."* In voor PISA- en TIMSS sterk presterende landen als Singapore, Shanghai, Finland, Vlaanderen ... spelen methodes een heel belangrijke rol. In Engeland is het opstellen van degelijke methodes momenteel een beleidsprioriteit.

9 Elke school/leerkracht eigen schoolwerkplan - Dagelijks schoolwerkplanning!?

Waarop kunnen leerkrachten zich nog oriënteren als er geen klassieke methodes en leerplannen meer zijn? Volgens ZILL luidt de oplossing: de leerkrachten moeten zelf 'elke dag schoolwerkplannen' en zo weer eigenaar worden van het leerproces. De leerkrachten moeten *"met de aangeboden puzzelstukken 'schooleigen' puzzels leggen."* Bij punt 4 illustreerden we al wat dit concreet betekent voor de lessen wiskunde.

Ria De Sadeleer en Ludo Guelinx stellen verder: "We willen schoolwerkplanning herwaarderen als instrument voor de schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Het decreet op het basisonderwijs (1997) stelt overigens dat elk schoolbestuur (!) voor elk van zijn scholen een schoolwerkplan moet opmaken. Dat betekent meteen dat geen 2 scholen hetzelfde schoolwerkplan kunnen voorleggen."

De Guimardstraatkoepel geeft toe dat de scholen en leerkrachten beide decreetverwachtingen al 20 jaar naast zich neerleggen. De idee dat elke school haar eigen schoolwerkplan moet opmaken dateert al van de tijd van het VLO (Vernieuwd Lager Onderwijs) opgestart op 1 september 1973. We stelden toen al dat dit een onnodige en niet haalbare opdracht was. Vanuit de praktijk van doordeweeks onderwijs en vanuit slechte ervaringen met zo'n ambitieus en onrealistisch project weten we dat dergelijke schoolwerkplanverwachtingen totaal utopisch zijn en al te veel taak- en planlast zouden opleveren.

10 **Ontwikkelingsgericht kleuteronderwijs als model voor het lager onderwijs!?**

ZILL-kleutercurriculum te eenzijdig en te weinig systematiek

In een bijdrage in 'school+visie' van maart 2015 verwijst de koepel voor de zgn. 'ontwikkelingsgerichte aanpak' naar de aanpak in het gangbare kleuteronderwijs. Enkel het huidige ontwikkelingsgericht concept van het kleuteronderwijs en de ontwikkelingsdoelen zouden "ten volle het opvoedingsproject van het katholieke onderwijs ondersteunen." Ook de lagere school zou volgens ZILL in de toekomst moeten werken als in het ontwikkelingsplan van 1998.

De centrale gedachte in dit plan luidde: "Kinderen tot 7 jaar ontwikkelen zich eerder op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze" en we moeten telkens inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind." Het ontwikkelingsplan van 20 jaar geleden is opgesteld vanuit een overwegend kindvolgend ontwikkelingsmodel: *child-development-approach*, ervaringsgerichte aanpak à la CEGO ... De vroegere koepelverantwoordelijke voor het ontwikkelingsplan 1998, An Cardinael, liet me onlangs nog weten dat zij zich destijds deerlijk had vergist en dat ze nu een totaal andere visie is toegedaan.

In tal van recente studies werd de voorbije jaren en maanden aangetoond dat zo'n ontwikkelingsgerichte aanpak ook voor het kleuteronderwijs minder effectief is dan een meer uitgebalanceerd en rijker curriculum, een mengeling van kindgerichte en aanbodgerichte activiteiten die in steeds meer landen wordt toegepast. Zo'n evenwichtige aanpak bevordert meer gericht de taal- en woordenschatontwikkeling, het beginnend lezen en rekenen ..., en tegelijk ook attitudes die belangrijk zijn voor de schoolrijpheid: concentratie- en doorzettingsvermogen, aandachtig leren luisteren, gerichtheid op de leerkracht en de medeleerlingen ... (zie ook p.49-50)

In TIMSS-2015 wordt betreurd dat ons Vlaams kleuteronderwijs te weinig aandacht besteedt aan aanbodgerichte activiteiten en pre-academische vaardigheden voor lezen, rekenen, ... In Onderwijskrant nr. 176 & 181 beschrijven we uitvoerig wat uitgebalanceerd kleuteronderwijs zoal inhoudt. We betreuren dan ook dat het nieuwe ZILL-curriculum voor het kleuteronderwijs geen rekening houdt met de recente studies en ontwikkeling in tal van landen. Het kleuteronderwijs is nochtans het

belangrijkste aangrijpingspunt voor het optimaliseren van de ontwikkelingskansen. Gelukkig werken heel wat kleuterleerkrachten overigens al op vandaag meer gericht dan in het oude en nieuwe ontwikkelingsplan.

ZILL wil die eenzijdige ontwikkelingsgerichte aanpak nu ook doortrekken in het lager onderwijs. Dit zou rampzalig zijn. (Zie ook onze uitgebreide kritiek op ervaringsgericht (kleuter)onderwijs van Laevers' CEGO in Onderwijskrant nr. 139.)

11 **Contextueel & ontdekkend rekenen? Neen!**

Dat de koepel aanstuurt op een 'ontwikkelingsgerichte' kanteling van ons onderwijs, blijkt ook uit een bijdrage over de contouren voor het nieuwe leerplan wiskunde. In 'Zin in wiskunde' beweert Sabine Jacobs dat ons levensvreemd wiskundeonderwijs niet echt zinvol is, en enkel weerzin opwekt bij de leerlingen (in: 'school + visie', december 2015). We lezen o.a.: "De leerlingen zien het verband niet tussen het dagelijks leven en de saaie stof." De leerlingen moeten zoveel mogelijk hun eigen(zinnige) berekeningswijzen e.d. zelf construeren vanuit alledaagse probleemsituaties. Het verlossend ZILL-alternatief sluit aan bij de constructivistische en contextuele aanpak van het Nederlandse Freudenthal Instituut, die in Nederland, Canada, Australië .. tot een wiskunde-oorlog en een fikse niveaudaling leidde.

Het belang van de klassieke inhoud van de wiskunde als vakdiscipline wordt sterk gerelativeerd. Zo'n 'wiskundeonderwijs' verwacht al te veel van de leerling die zijn wiskundekennis zelf construeert en te weinig instructie krijgt. We namen bij de opstelling van het leerplan wiskunde van 1998 expliciet afstand van de eenzijdige visie die de koepel nu propageert en werden daar destijds voor geprezen door Jan Saveyn, de toenmalige pedagogische coördinator van de koepel (zie ook bijdrage over ZILL-wiskunde in Onderwijskrant nr. 176).

12 **Geen correctie voor uitholling taalonderwijs**

In *Onderwijskrant nr. 176* betreuren we ook dat ZILL voor het leerplan Nederlands geen rekening houdt met de vele kritiek op het leerplan van 1998 en op de door Van den Branden gepropageerde whole-language-visie. Het is precies dat leerplan dat sterk bijgewerkt moest worden. Aangezien een gewezen medewerkster van Van den Brandens taalcentrum, Machteld Verhelst, pedagogisch directeur van de koepel geworden is, mochten we dan ook geen

correcties verwachten. Het ZILL-leerplan vraagt ook geen aandacht voor het invoeren van intensief NT2 vanaf eerste dag van het kleuteronderwijs. We betreuren ook dat sommige leerstofpunten eens te meer naar een latere leeftijd opgeschoven worden.

13 Geïntegreerde leerplannen en vakken-clusters - ook voor het s.o.!??

Lieven Boeve stelde bij de aankondiging van de goedkeuring van de ZILL-leerplannen voor het basisonderwijs op 28 september dat de ZILL-leerplan-filosofie straks doorgetrokken wordt naar het s.o. -met inbegrip van geïntegreerde leerplannen.

De COC-lerarenvakbond maakt zich daar terecht grote zorgen over. "Vakken clusteren is slecht voor de kwaliteit van het onderwijs". Brigitte Vermeersch schreef op de VRT-website: "Binnenkort kunnen de onderwijsverstrekkers ervoor kiezen om bepaalde vakken te clusteren. De christelijke onderwijsbond COC vreest dat dit tot kwaliteitsverlies zal leiden, omdat vakleerkrachten dan ook delen van andere vakken waar ze niet voor opgeleid zijn zullen moeten geven. Tot nog toe besliste de Vlaamse regering welke vakken moeten worden gegeven op school, maar dat staat op het punt te veranderen. De Vlaamse regering heeft daarvoor een voorontwerp van decreet klaar dat wel nog moet worden goedgekeurd in het Vlaams Parlement. Als het erdoor komt kunnen leerplanmakers zoals het Katholiek Onderwijs of Gemeenschapsonderwijs ervoor kiezen om bepaalde vakken samen te clusteren; zoals een cluster 'milieu en maatschappij'"

De Franse prof. Alain Beitone schrijft: "Croire que l'on peut 'partir des objets' indépendamment des disciplines et que ce travail sur les objets va permettre aux élèves de 'construire' les savoirs disciplinaires pertinents est une dangereuse illusion. Les disciplines scolaires sont un cadre organisateur des apprentissages, une modalité de classification des savoirs et de cadrage des activités des élèves. Accorder une primauté au 'transdisciplinaire' sous prétexte de susciter l'intérêt des élèves ou de les confronter à des tâches complexes, c'est créer des difficultés supplémentaires et c'est surtout faire un usage du temps scolaire."

Bijlage: dubieuze uitspraken over beperkte omvang ZILL-leerplannen

We hoorden op 29 september in het VRT-nieuws: "Het katholiek onderwijs vervangt de meer dan 20 leerplannen die nu bestaan door 1 geïntegreerd leerplan. Het ZILL-curriculum telt niet 1 leerplan, maar 10 grote leergebieden. Bij de opstelling van het vorige leerplan wiskunde werden we vanuit de koepel verplicht om naast de leerdoelen ook nog lange hoofdstukken over beginsituatie, methodiek, evaluatie e.d. op te nemen.

Klassieke leerplannen bevatten enkel de leerstofpunten per leeftijdsgroep. Er werd dus ook geen methodiek opgelegd; en terecht. Maar ZILL legt wel een pedagogisch-didactische aanpak op.

Besluit: oproep voor verzet tegen neomanie & voor lippendienst

Vlaanderen kent een sterke onderwijs traditie en presteert internationaal gezien vrij goed. We moeten voorkomen dat ons onderwijs door de neomanie en verlossingsideologie voor lange tijd op het verkeerde spoor belandt. We waarschuwen in 1993 al voor de neomanie en verlossingsdrang in de 'Uitgangspunten van de eindtermen', voor de uitholling van het taalonderwijs, voor de constructivistische aanpak in het leerplan wiskunde 1ste graad ... En achteraf gezien blijkbaar terecht. De neomanie en de modieuze voorstellen klinken nog luider dan 20 jaar geleden. Hoog tijd dus voor een leerplancampagne.

De Vlaamse leerkrachten bewezen de voorbije twintig jaar gelukkig heel wat lippendienst aan de ontscholende visie in de tekst 'Uitgangspunten van de eindtermen' van 1996, aan de uitholling van het taalonderwijs ... Zo werkten de lagere scholen meer dan ooit met systematische leerpakketten voor spelling, tegen de visie van de leerplannen en Van den Branden in. Zo bleven de jaarklasprincipes - ook al pleitte het decreet basisonderwijs van 1997 al voor hun afschaffing. We voorspelden dat de scholen dit voostel niet zouden volgen.

Veel voorstellen klinken ook nu illusoir. We hopen en vermoeden dat de scholen en leerkrachten ook dit keer veel lippendienst zullen bewijzen aan de neomanie, dat de meesten zullen blijven werken met klassieke methodes en jaarklasprincipes, enz. Van het opstellen van een eigen schoolwerkplan zal ook niet veel in huis komen. De leerkrachten zullen vermoedelijk voor rekenen ook niet zomaar overschakelen op het controversiële contextuele en ontdekkende rekenen dat ZILL propageert. Maar intussen wordt veel verwarring gesticht en worden de scholen en leerkrachten met een pak extra planlast opgezadeld.

Volgens Larry Cuban, professor onderwijs geschiedenis, hebben scholen in bijna alle landen al meer dan 100 jaar de storm van kritiek op de schoolgrammatica & jaarklassen doorstaan. Cuban vergelijkt de evolutie in het onderwijs met de evolutie van de auto's. De basisstructuur van de auto's is dezelfde gebleven. Een totaal nieuw onderwijs is er ook niet gekomen, ondanks de claims van de 'alternatieve' schoolbeweging. Een leerkracht-gestuurde benadering heeft nog steeds de overhand in de meeste scholen en het kerncurriculum is grotendeels gebleven.

De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering

Visie van Maarten Simons & Jan Masschelein (profs pedagogiek KU Leuven)

Voorstelling van het boek

Een paar weken geleden verscheen het boek *'De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering'* (Acco-Leuven), van de professoren Jan Masschelein en Maarten Simons. De kerngedachte luidt: "De uitdaging is duidelijk: de leerling meer centraal plaatsen komt heel vaak neer op een minder centrale plaats van de school. Maar, zo vragen de auteurs zich af, wat als dat 'ont-scholen' niet in het belang van de leerling is? Wat als dat 'ont-scholen' de vorming, vrijheid, gelijkheid in het gedrang brengt?"

Op de kaft lezen we: "De leerling meer centraal plaatsen in het onderwijs is sinds lang een bezorgdheid van leraars en pedagogen. Vandaag is het ook een aandachtspunt van beleidsmakers. Verschillende ontwikkelingen getuigen daarvan: leerlinggericht onderwijs, onderwijs op maat en gepersonaliseerde leerpaden, open leertrajecten ... De auteurs gewagen van fundamentele verschuivingen: van een onderwijsinstelling naar een leeromgeving, van disciplineren naar monitoren (begeleiden), van normalisering - algemene normen - naar personalisering van het leeraanbod.

Niet alleen onderwijskundige motieven liggen aan de basis van de centrale plaats die de leerling vandaag krijgt in ons onderwijs. Op de voorgrond staan ook overwegingen over efficiëntie, effectiviteit en maximale inzetbaarheid van elk individu. Ook ie motieven zijn het symptoom van fundamentele verschuivingen.

Aan de hand van pedagogische toetsstenen onderzoekt dit boek de grenzen van personalisering in het onderwijs. De kernvraag daarbij is: wat is het effect van *de leerling centraal* op de vorming, vrijheid en gelijkheid, en, vooral, op de identiteit van de school. De uitdaging is duidelijk: de leerling meer centraal plaatsen komt heel vaak neer op een minder centrale plaats van de school.

De Engelse minister Nick Gibb formuleert dezelfde bezorgdheid: "The British education system puts too much emphasis on individuals and ignores problems of the collective." Nick Gibb probeert nu al enkele jaren om de klassieke schoolgrammatica in

Engeland in ere te herstellen. Zijn visie staat haaks op deze van de Vlaamse leerplanverantwoordelijken en nieuwlichters.

Het boek is: - mede gebaseerd op een advies van de Nederlandse Onderwijsraad dat ook veel vragen stelt bij 'de leerling centraal', - kadert het centraal plaatsen van de leerling in een bredere maatschappelijke context - bevat toetsstenen voor evaluatie van huidige voorstellen van personalisering - en biedt een kritische kijk op actuele tendensen.

Nu in recente bijdragen over nieuwe eindtermen en leerplannen vooral gepleit wordt voor leerlinggericht, ontwikkelingsgericht, constructivistisch en gepersonaliseerd onderwijs en voor open leertrajecten en leerplannen, lijkt dit boek meer dan welkom. Zelf schreven we de voorbije jaren al veel bijdragen over de ontscholing van het onderwijs (zie o.a. *Onderwijskrant* nr. 140 & 176).

Interview met auteurs

We lazen een uitgebreid interview van *Goele Cornelissen & Riet Nackom* met de auteurs van dit boek in het COC-blad *Brandpunt*, oktober 2017. We citeren & omschrijven de belangrijkste uitspraken van de auteurs.

Eigenheid van school en schools leren in het gedrang: ont-scholing

"Wat ons opvalt in het hele debat over het centraal stellen van de leerling, van het gepersonaliseerd leren en van open leertrajecten is dat men nauwelijks de vraag stelt naar de eigenheid van de school en het schools leren. We proberen in ons boek duidelijk te maken dat het schoolse leren iets heel specifiek is. Je hebt daarnaast wel nog verschillende vormen van leren – socialisatie, ontwikkeling, het meester-gezel systeem. Maar er is wel iets eigens aan de schoolse vorm én die is volgens ons het verdedigen waard. We willen laten zien dat een *doorgedreven focus op leerling gecentreerde en gepersonaliseerde vormen van leren, niet alleen leidt tot een soort ontscholing, maar vermoedelijk ook niet in het belang is van de leerling zelf.*"

Leerlingen meer aangesproken vanuit hun verschillen, dan vanuit wat ze onderling gemeen hebben, en niet vanuit algemene normen

Een fenomeen dat samengaat met het nastreven van doorgedreven vormen van personalisering, is dat onderwijsverantwoordelijken er meer en meer van uitgaan dat leerlingen meer moeten aangesproken worden vanuit hun verschillen dan vanuit wat ze gemeen hebben. Natuurlijk zijn er de individuele verschillen tussen de leerlingen, maar op school is een leerling toch in de eerste plaats *een leerling binnen de klasgroep*.

Het recht op verschil en personalisering van het leerproces wordt ook steeds meer opgeëist door leerlingen. *'Mijn verschil moet in rekening worden gebracht', 'ik wil op alle vlakken dat er met mijn persoon, met mijn identiteit rekening wordt gehouden.'* Waar die eis tot gepersonaliseerde aanpak niet ingelost wordt, stuit men geregeld op een sterke ervaring van onrecht dat de individuele leerling wordt aangedaan. Dit leidt niet zelden ook tot conflicten die juridisch worden beslecht. Ook dat is iets waar leraren momenteel vaker mee geconfronteerd worden". De auteurs wijzen verderop ook op het feit dat een leerling meer en meer bekeken wordt als een *individuele klant-consument* met specifieke eisen.

Open leertrajecten, platformen, learning parks ...

"Als je kijkt naar de voorstelling *van de scholen van de toekomst*, dan zijn dat vaak geen echte scholen meer die in een beperkte tijd en op een bepaalde plaats een gezamenlijk & vast curriculum afwerken, maar *platformen* en open leertrajecten die zichzelf presenteren als een plaats waar de innovatieve en creatieve vermogens van de leerling aangesproken worden – en in die zin ook wat hen uniek of verschillend maakt (cf. ook voorstelling in 'Vlaanderen 2050' als 'learning park'). Dit kinkt aantrekkelijk omdat de associatie met de creativiteit een soort individuele vrijheid of bevrijding van opgelegde en gemeenschappelijke normen en van het gezamenlijk leren en optrekken binnen de klasgroep suggereert.

Haaks op kenmerken van typisch schoolsleren

"Het institutionele perspectief dat vandaag ook sterk aanwezig is (in traktaten over het onderwijs van de toekomst) gaat ervan uit dat de manier waarop we vandaag het onderwijs organiseren, namelijk gezamenlijk leren binnen een vastgelegde tijd en plaats – de school als instelling – niet meer van deze tijd

is. Dat jonge mensen op school leerling kunnen zijn, heeft onder meer te maken met *het klassikaal organiseren van het leren*. De wijze waarop jonge mensen op een bepaalde manier samengebracht worden in een klas, maakt dat een leraar altijd tot op een zekere hoogte tot iedereen moet spreken. En niet geïndividualiseerd. Dit vergroot ook de kans dat je als leerling wordt aangesproken zoals alle andere, en niet als die speciale leerling die dit wel kan, maar dat niet kan.

Waar we in het boek stellen dat het schools leren altijd verbonden is met *pedagogische gelijkheid*, bedoelen we dat de leraren altijd vertrekken van de positieve aanname dat de leerlingen in staat zijn 'om wat voorligt' te leren. Leraren interveniëren natuurlijk altijd als er indicaties zijn van het tegendeel. Het 'niet kunnen' is echter nooit het vertrekpunt bij het schools leren. Ook daarin zit in zekere zin de pedagogische vrijheid – in het ingaan tegen het te vlug willen vastleggen van een bepaalde bestemming van de individuele leerling – tegen het er te al vlug van uitgaan dat een bepaalde leerling bepaalde zaken niet al aankunnen

Het schools leren is ook tijd - en plaatsafhankelijk leren – in een bepaalde tijd en in klas een vastgelegd curriculum leren. Zo onderscheidt het onderwijs zich ook van *open leertrajecten en kwalificaties*. We hebben vandaag inderdaad wel (technologische) middelen om onderwijs op heel andere wijzen te organiseren die niet langer gebonden zijn aan vastgelegde tijden en plaatsen, maar die flexibel inspelen op de individuele behoeften van de leerlingen. Het (onderwijs)diploma verschuift zo ook naar (deel-)kwalificaties die niet langer exclusief door onderwijsinstellingen worden uitgereikt. Ook daar zit een heel discours achter dat focust op de leerling die zijn persoonlijke leerresultaten maximaal in rekening wil brengen."

Leerling als individuele klant en koning: dienstverleningsperspectief

"Vanuit het *dienstverleningsperspectief* van waaruit de school meer en meer bekeken wordt, wordt leren ook opgevat als het verlenen van een dienst aan individuele klanten. *De leerling-klant wordt centraal geplaatst*. Van zodra je in een dienstverleningssituatie zit, heb je in zekere zin klanten. Van zodra je klanten hebt, heb je zeer specifieke criteria om naar kwaliteit te kijken. Eén criterium is *klantvriendelijkheid*. In de context van onderwijs wil dat zeggen dat je de leerling centraal plaatst. De klant is koning, en tegenwoordig wil die klant een gepersonaliseerd product. Je ziet dat bijvoorbeeld

heel sterk in het streven naar evaluaties van de leerkrachten en van de school door de leerlingenklanten. Ook daar zie je dus de focus op het centraal plaatsen van de leerling, de leerling die wil dat er rekening wordt gehouden met zijn persoonlijke behoeften.

Individuele talenten van elke leerling benutten: sociaal-economisch perspectief

Ook *vanuit sociaal-economisch perspectief* (kapitaal, efficiëntie, innovatie, creativiteit) kijkt men vaak naar het *onderwijs als een middel om menselijk kapitaal van elke leerling tot ontwikkeling te brengen*. Geen enkel talent mag onbenut of onderbenut blijven. Elke leerling waarbij het talent niet tot ontwikkeling wordt gebracht, is economisch verlies. Iedereen en alles moet gemonitord worden en iedereen krijgt een voortdurende feedback in functie van zo efficiënt mogelijk inzetbare leerresultaten.

Scholen en onderwijsinstellingen worden op die manier een soort leerfabrieken. Wellicht niet meer de industriële leerfabriek waar massaproductie plaats vond, maar innovatiegerichte labo's waar gepersonaliseerde producten worden afgeleverd. Het centraal plaatsen van de individuele leerling is hier dan ingegeven door economische motieven. Aan dit perspectief zit natuurlijk ook een sociaal kantje. Er mag geen talent onbenut blijven.

Ont-scholing & bevrijding van de algemene norm leidt tot minder vorming

Zoals gezegd suggereert het actuele pleidooi voor gepersonaliseerd vormen van leren ook een soort individuele vrijheid - in de zin dan van een bevrijding van de algemene) norm. Maar als je bekijkt hoe dat concreet georganiseerd wordt, dan moeten we ons afvragen welk effect dat zal hebben voor de leerlingen. (Noot: zo'n gepersonaliseerd leren is moeilijk te organiseren en veel onderzoek wijst uit dat sterke individualisatie binnen de klas tot niveaudaling leidt - cf. recent rapport van de Nederlandse Onderwijsraad.)

Gepersonaliseerd leren = minder pedagogische vrijheid, vrije bewegingsruimte

Zo'n gepersonaliseerd leren beperkt tegelijk de *pedagogische* vrijheid van de leerling. Binnen een (radicaal) gepersonaliseerde leeromgeving, wordt elke beweging van de leerling getraceerd, berekend en verrekend met het oog op efficiëntie. Je kan als leerling niets doen dat niet meetelt. Je kan/mag als leerkracht de leerling ook niets voorleggen waarvan

je vermoedt dat hij het niet zal aankunnen. Wat wij met school-maken en met pedagogische vrijheid verbinden is binnen sterk gepersonaliseerde vormen van leren niet langer mogelijk.

Schoolse vorming

Voor het schools leren reserveren we graag de term *vorming, schoolse vorming*. De school is de plaats waar we de leerlingen middelen aanreiken om zelf vorm te geven aan de toekomst. Om een concreet voorbeeld te geven: de school is niet de plaats om onze moedertaal te leren, maar wel om de grammatika van de moedertaal te leren, om te leren lezen en schrijven. Het gaat erom leerlingen geleerd te maken in een bepaald vak of beroep, om het aanreiken van middelen om zich tot een vak of een beroep te verhouden, materialenkennis, de uitrusting die je gebruikt om iets te doen, de technieken, de machines, maar ook om inzicht in de relatie tussen een beroep en de samenleving, de organisatie van economie. Vandaag zeggen bedrijven dat ze heel specifieke vaardigheden zelf goed of beter en efficiënter kunnen aanleren dan de school. Maar de gelegenheid tot vorming ontbreekt er veelal. Op school gaat het om voldoende basisvorming, ook in beroepsgericht onderwijs.

Leerkracht als een soort vrij beroep

Vakorganisaties waren historisch gezien niet alleen een soort corporatistische bewegingen die de belangen van een bepaalde groep verdedigden, maar vooral ook verenigingen die vaak gesproken hebben in naam van het algemeen belang. Het verdedigen van de school is volgens ons niet alleen het verdedigen van leraren, individueel of in groep, maar dient ook een algemeen belang. De leraar heeft net zoals dat in andere beroepen het geval is, een dubbele zending. We hebben een begrip om dat uit te drukken: 'vrij beroep'. Eigen aan vrije beroepen is dat ze een zekere autonomie vragen, maar tegelijk het algemeen belang moeten dienen.

Bovendien kennen ze vaak een vorm van zelforganisatie via sterke beroepsvereniging die hen beschermt tegen de logica van de markt. In tijden waar het onderwijs, net als leraren, niet langer bureaucratisch door de overheid wordt aangestuurd en hoe langer hoe meer de instrumenten van de markt gaat overnemen (klantgerichtheid, efficiëntie, enzovoort), denken wij daarom dat het voor de leraar interessant is om het statuut van vrij beroep eens onder de loep te nemen, om te zoeken naar een statuut dat recht doet aan het leraar-zijn en het school-maken.

Negen academici tackelen heilige huisjes in het onderwijs Hou meer rekening met de visie van de praktijkmensen

Laes, De Dijn, Dooms, Duyck, Torfs, Van den Broeck, Van Hal, Van Hamme, Vanheeswijck

Opiniebijdrage in De Standaard 29.09 2017: 'Geef klas terug aan de leraar.'

Cristian Laes -historicus UA, Rik Torfs -ex-rector KU Leuven, Ann Dooms - wiskundige VUB, Herman De Dijn - filosoof KU Leuven, Wouter Duyck -psycholoog UGent, Wim Van den Broeck -psycholoog VUB, Toon Van Hal (taalkundige KU Leuven) Stijn Van Hamme -Assistent Frans UGent) Guy Vanheeswijck -filosoof UA.

Stem praktijkmensen te weinig beluisterd

Bij het begin van het nieuwe schooljaar worden leraren overstelpt met wensen en goedbedoelde raad. De motieven hiervoor zijn ongetwijfeld nobel. Gaat onderwijskwaliteit niet de hele samenleving aan? Het woord kwaliteit wordt echter zo vaak in de mond genomen dat het een afgesloten en zinledig begrip dreigt te worden. Iedereen wil kwijt wat kwaliteitsvol onderwijs is, maar de mening van de leraren hieromtrent lijkt er weinig toe te doen. Al sinds jaar en dag stoelen beleidsmakers hun onderwijsplannen op enkele hardnekkige premissen.

Als academici uit diverse disciplines pleiten wij voor een onderwijs dat de klas teruggeeft aan de leraren, voor een beleid dat vertrouwen in leerkrachten centraal stelt en hen bij uitstek als experts door de praktijk aanziet.

Het is bezorgdheid die ons naar de pen doet grijpen. Te vaak horen we van getalenteerde studenten hoe ze als leraar door de 'papieren tijger' vleugellam worden gemaakt. Sommigen hangen dan ook al na enkele jaren gedesillusioneerd de lier aan de wilgen.

Bij veel onderwijsmensen leeft daarenboven een vrees om 'andere' meningen te verkondigen (een vorm van zelf-censuur uit schrik voor sancties.) Maar toch vinden afwijkende en kritische opinies van leerkrachten steeds vaker hun weg naar de krant. De goed onderbouwde bevlogenheid van kritische durvers kan de weg wijzen naar iets nieuws.

De negen professoren uit verschillende faculteiten en universiteiten beschrijven vervolgens een aantal heilige koeien in de stal van de beleidsverantwoordelijken en nieuwlichters.

Heilige koeien

Vaardigheidsonderwijs & ontdekkend/ ontwikkelingsgericht leren? Niveaudaling!

Beleidsmakers vertrekken bij hun onderwijsplannen veelal van enkele hardnekkige premissen. Ten eerste is er het '*vaardigheidsideaal*': kunnen is belangrijker dan kennen. Ten tweede: het *ontdekkend leren*: leert niet iedereen beter door zelf te ontdekken, zelf te doen?

Het zijn uitgangspunten waarmee niemand op een eerste gezicht moeite kan hebben. Wie een taal leert en taalvaardig wordt, kan die gebruiken in een brede waaier van situaties: in conversatie, lezend, schrijvend en luisterend. Maar ondanks de nageoeg exclusieve focus op vaardigheden blijkt het bergaf te gaan met de competenties van laatstejaarsleerlingen Frans e.d.

In de lessen *geschiedenis* worden jonge leerlingen vanaf de eerste graad s.o. overspoeld met onderzoeksopdrachten en historische vaardigheden, nog voor ze een degelijk tijds kader en vertrouwde verhalen met historische verhalen ontwikkelen.

Ook wiskundelessen worden allang gedomineerd door pogingen om te laten zien "*dat wiskunde werkt*" (*nieuw jargon gelanceerd door prof. Kris Van den Branden*). Tegelijk zijn de klaagzangen over de achteruitgang van het wiskundeonderwijs legio.

Is het dan geen tijd voor een nieuw geluid? Dienen vakken in het aso niet op een meer diverse wijze te worden ingevuld, door bijvoorbeeld competenties voortaan te paren aan zin voor theoretische verdieping? Een kennismaking met taalstructuren zal vele leerlingen vaste grond onder de voeten bieden. En academisch geschoolde experts zijn als leraren wiskunde beslist vragende partij om het nut van de abstractie binnen hun discipline op een jonger publiek over te dragen.

Aansluiten bij de leefwereld/ervaringsgericht onderwijs

Een andere premisse is het primaat van de leefwereld van de leerling: alsof leerlingen zouden afhaken zodra er thema's aan bod komen waarmee zij nog niet vertrouwd zijn. Ook hier trekken we resoluut de kaart van de diversiteit.

Voor veel leerlingen is het net een bevrijding om even los te komen uit de alledaagsheid van de eisen leefwereld, of – positiever verwoord – om de eigen leefwereld aanzienlijk te verruimen.

Veel leraren staan te popelen om leerlingen kennis te laten maken met andersoortige biotopen, waarin ze zelf tijdens hun academische loopbaan helemaal werden ondergedompeld.

In recente opiniestukken hielden leraren Nederlands en esthetica warme pleidooien voor de vonk en de stimulans die een gedegen kennismaking met kunst en literatuur kan overbrengen.

Leraren dienen het vertrouwen te krijgen om dit alles op hun eigen manier aan te pakken: hierdoor zullen leerlingen inzien en appreciëren dat elk vogeltje zingt zoals het gebekt is.

Gemeenschappelijke eerste graad en binnenklasdifferentiatie?

De onderwijshervorming voor het secundair onderwijs, met een brede eerste graad, uitgestelde keuzes en heterogene klassen, is een andere heilige koe in het huidige onderwijsdebat.

Opnieuw zijn de uitgangspunten heel begrijpelijk. Niemand zal ontkennen dat jonge leerlingen best met een waaier van mogelijkheden kennismaken. Dat sociale factoren niet doorslaggevend mogen zijn bij het maken van een studiekeuze. Maar haast iedereen met praktijkervaring zal erkennen dat de veel geroemde binnenklasdifferentiatie ook haar grenzen heeft.

Dat het eenvoudigweg onmogelijk is om in zulke klassen alle leerlingen optimaal aan hun trekken te laten komen.

Alvast een deel van de onderwijspsychologen is ervan overtuigd dat bontere klassen geen slimmere klassen zijn. Hun bevindingen steunen op diepgaand onderzoek van de menselijke cognitieve vaardigheden, maar ideologisch geïnspireerde onderwijsdenkers gaan daaraan voorbij.

Finland als aards paradijs?

In dit debat wordt overigens te pas - en vooral te onpas - het Finse voorbeeld aangehaald, waar een uitgestelde onderwijskeuze bestaat. Ondertussen gaat Finland in recente internationale onderwijsvergelijkingen er sterk op achteruit. Opnieuw ontbreekt een dergelijk genuanceerd debat in vele onderwijsmiddens.

Noot: in tal van bijdragen in Onderwijskrant toonden we al aan dat er veelal ook fabeltjes over Finland worden verteld. Zo kent het Fins onderwijs een lange traditie van klassikaal onderwijs waarbij de leerkrachten frequent gebruik maken van handboeken (zie getuigenis van Fins leraar op pagina 22 in dit nummer).

Beleidsverantwoordelijken Engeland, Singapore, Shanghai ... zweren bij kwaliteitsvolle handboeken/methodes- maar hetze tegen gebruik in Vlaanderen

Raf Feys en Noël Gybels

Leve de leerboeken/methodes versus weg ermee

De Engelse onderwijsminister Nick Gibb stelde onlangs nog: *"I believe high quality textbooks, would bring maximum pedagogical improvements to teachers in the minimum amount of time."* De kwaliteit van het onderwijs is volgens de Engelse beleidsmakers in een aanzienlijke mate afhankelijk van het gebruik van degelijke leerboeken/methodes. Minister Gibb verwijst in dit verband ook naar hoogpresterende landen als Singapore, Shanghai, Hong Kong, Finland ...

Ook in het hoogpresterend Vlaanderen wordt nog steeds veelvuldig gebruik gemaakt van handboeken en werkboeken voor wiskunde e.d. De hoge kwaliteit van het Vlaams onderwijs van de voorbije eeuw is o.i. voor een behoorlijk deel te wijten aan het gebruik ervan. De lagere kwaliteit van het onderwijs in b.v. Franstalig België wordt door velen in verband gebracht met het feit dat er veel minder gewerkt wordt met methodes – mede het gevolg van minder centen voor leermiddelen.

Zo'n standpunt pro leerboeken/methodes staat haaks op de vele recente kritiek op het gebruik ervan in Vlaanderen, op de vele pleidooien om niet langer gebruik te maken van klassieke methodes en werkboeken die enkel maar de passiviteit van de leerlingen en van de leerkrachten zouden bevorderen.

De leerplanverantwoordelijken voor de nieuwe ZILL-leerplannen stellen dat hun nieuwe leerplan- en onderwijsfilosofie niet meer te rijmen valt met het gebruik van klassieke handboeken Methode-gebruik zou haaks staan op het open karakter van de nieuwe leerplannen, de erin gepropageerde gepersonaliseerde aanpak van het leerproces en ontwikkelingsgerichte methodiek.

Op de DCBAO-vergadering van 17 juni 2015 over ZILL stelden directeurs hier kritische vragen over: *"Is er dan vanuit dit leerplanconcept geen ruimte meer voor methodes? Daarmee werken de leerkrachten toch wel heel vlot. Methodes van uitgeverijen spelen toch wel een belangrijke rol bij de vormgeving en de praktische toepassing van de leerplannen in klas?"*

Leerplanverantwoordelijke *Ria De Sadeleer* replieerde zo op die kritiek: *"Gesneden brood kan en zal het nieuwe leerplan echt niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie ook te divers geworden. We moeten ook verder evolueren van (leer)methodes naar databanken met inspiratiebronnen. Wij verwachten van de uitgevers dat zij enkel inspiratiemateriaal aanmaken dat gekoppeld wordt aan de persoonsgebonden en aan de cultuurgebonden ontwikkelvelden."*

In de bijdrage over de leerplancampagne van *Onderwijskrant* formuleerden we al een reeks argumenten pro gebruik van leerboeken. (zie pagina 9 in dit nummer). In deze bijdrage laten we voor eerst *Tim Oates*, chef curriculumhervorming Engeland, aan het woord over de functies van leerboeken en de aanwending in Singapore, Hong Kong, Shanghai & Finland (deel 1). We besteden verder aandacht aan de recente hetze tegen het gebruik van handboeken/werkboeken (zie deel 2).

Deel 1: Tim Oates over 'Why Textbooks Count'

1 Engelse beleidsmakers: leerboeken prioriteit

In een recente toespraak poneerde Engels onderwijsminister *Nick Gibb* eens te meer dat de Engelse leerkrachten in de toekomst veel meer gebruik moeten maken van klassieke leerboeken/methodes.

Gibb meent dat een *'degelijk leerboek leerkrachten in sterke mate kan helpen om het niveau van hun onderwijs te verhogen'*. Leerboeken zijn cruciaal voor het verhogen van de standaarden. Jammer genoeg werd hun rol in Engeland tot nog toe *'ernstig verwaarloosd'*. *"Ik zou graag zien dat alle scholen, zowel basisscholen als middelbare scholen, voor de meeste academische vakken gebruik maken van schoolboeken van hoge kwaliteit, waardoor we dichter bij de norm komen van landen met hoge leerprestaties"*, aldus Gibb.

Gibbs toespraak over het belang van leerboeken was geïnspireerd op het boek, *'Why Textbooks Count'* van *Tim Oates*, die aan het hoofd stond van het nationale curriculumhervorming van de regering.

2 Vele functies van leerboeken/methodes

Oates: "Internationale studies over curriculum-evaluatie hebben de rol aangetoond van hoogwaardige leerboeken bij het realiseren van de doelstellingen van de nationale leerplannen en bij het ondersteunen van effectief onderwijs."

Oates toont in zijn eigen studie aan dat het gebruik van leerboeken essentieel is om ervoor te zorgen dat scholen in Engeland het nieuwe *National Curriculum* zo onderwijzen dat het overeenkomt met de aanpak van de landen die voor PISA en TIMSS hoog scoren. In het nieuwe Engels curriculum worden overigens klassieke waarden opnieuw centraal gesteld: o.a. herwaardering basiskennis, kennisoverdracht & klassikaal onderwijs. duidelijke en meer eisende leerstofpunten geordend per leerjaar - mede om het opstellen van leerboeken/methodes mogelijk te maken,

Oates stelt o.i. terecht dat er een nauwe samenhang moet zijn tussen het nationale leerplan enerzijds en anderzijds de inhoud van de leerboeken en de didactische aanpak in klas. Het zijn volgens hem vooral de leerboeken die de leraren de gedetailleerde kennis verschaffen die impliciet besloten ligt in de nationale curricula, die per definitie eerder beknopte beschrijvingen zijn van de inhoud die onderwezen moet worden. Het is o.i. voldoende bewezen dat ook de Vlaamse leerkrachten zich vooral oriënteren aan de handboeken/methodes en veel minder aan de eindtermen en leerplannen.

Oates stelt verder: "Dankzij diepgaande analyses kan er volgens de onderzoekers geen twijfel meer bestaan over het belang van een effectief gebruik van leerboeken. We moeten afstappen van de vaak gepropageerde stelling dat het gebruik van een leerboek als centrale bron niet goed is, en de leerkracht en de leerlingen te weinig activeert. Een degelijk leerboek is van cruciaal belang voor het succes van de leerlingen; en de meeste leerkrachten beseffen dit ook."

Volgens Oates' studie vertonen degelijke leerboeken volgende kenmerken:

**onderbouwing door een goed gefundeerde vakspecifieke inhoud en leertheorie* **duidelijke inhoudelijke afbakening met een focus op sleutelbegrippen en basiskennis* **coherente leerprogressie: stapsgewijze aanpak* **ondersteuning van de reflectie van de leerling* **gevarieerde toepassing van concepten en*

principes **controle van de omvang- en structuurkenmerken van teksten om ervoor te zorgen dat deze in overeenstemming zijn met de onderliggende leertheorie. ...*

Het gebruik van leerboeken is volgens Oates omwille van verschillende redenen belangrijk:

*Leerboeken zorgen samen met degelijke leerplannen voor de coherentie inzake leerplandoelen. Betrouwbaarheid en consistentie met de leerplandoelen was volgens de bevroegde leerkrachten fundamenteel.

*Leerboeken maken ook veel tijd vrij voor de leraar om zich te concentreren op de instructie en op de vorderingen van de leerling in plaats van telkens zelf leermateriaal te moeten ontwerpen. Ze voorkomen zo te hoge taakbelasting.

*In de reacties van de leerkrachten werd tevens benadrukt dat het gebruik van degelijke schoolboeken het ook mogelijk maakt om beter in te spelen op de behoeften van de individuele leerling. Deze terecht stelling staat haaks op de visie van de ZILL-leerplanverantwoordelijken. In de getuigenissen van Vlaamse praktijkmensen in deel 2 vermelden deze nog een aantal andere voordelen van het gebruik van leerboeken/methodes.

In Singapore en in tal van landen wordt veel belang gehecht aan schoolboeken. In Singapore maken 70% van de wiskundeleerkrachten gebruik van een leerboek; in Engeland echter amper 10%. Leerboeken worden er ook vaak door de overheid goedgekeurd en gesponsord. Niettegenstaande een aantal uitgeverij naast elkaar actief zijn, moeten alle boeken voldoen aan de criteria van de overheid.

Zijn dergelijke leerboeken die aansluiten bij de gemeenschappelijke leerplancriteria te normatief? Laten ze te weinig vrijheid voor de leerkrachten? Hoewel leerboeken door leerkrachten als zeer nuttig worden beschouwd om de leervorderingen binnen de vakken gestalte te geven, blijft er volgens Oates tegelijk voldoende vrijheid. Zo gebruiken bepaalde leerkrachten voor bepaalde vakken het leerboek vooral als leidraad om hun les voor te bereiden en te structureren in plaats van het instructiemateriaal in het leerboek stap voor stap te volgen.

Momenteel worden her en der in Engeland en de VS zelfs leerboeken voor wiskunde, fysica ... uit Singapore en China gebruikt die in het Engels werden vertaald.

3 Gebruik leerboeken in Hong Kong, Singapore en Shanghai en Finland

Oates bestuurde ook het specifieke gebruik van leerboeken in een aantal landen.

Hoe gaat Singapore te werk? Het Onderwijsministerie heeft de bevoegdheid om de leerboeken goed te keuren. Het ministerie laat uitgevers onderwijsmateriaal ontwikkelen op basis van de nationale curricula. De kwaliteit van het lesmateriaal wordt bewaakt door middel van een leerboek-review proces waarbij de materialen worden beoordeeld door een panel van professionals, waaronder curriculum-specialisten, docenten en academici van de universiteiten (MOE 2012). Scholen zijn niet wettelijk verplicht om schoolboeken te gebruiken, maar als dat wel het geval is, moeten ze een goedgekeurd leerboek gebruiken. En dat doen ze ook meestal.

De *Hong Kong-leerboeken* worden door het *Hong Kong Education Bureau* goedgekeurd op basis van afstemming op het Hong Kong leerplan en formele kwaliteitscriteria. De belangrijkste rol van de overheid in het leerboekaanbod bestaat erin de door uitgevers ingediende leerboeken te beoordelen en eventueel bij te werken. Schoolboeken die voldoen aan de eisen worden opgenomen in de *Recommended Textbook List* in functie van de handboekenkeuze vanwege de scholen (circulaire nota 42/2013 van het onderwijsbureau). Scholen kunnen kiezen uit een reeks goedgekeurde middelen, ontwikkeld door particuliere leveranciers.

De rol van leerboeken in het wiskundeonderwijs in Sjanghai versterkt de 'lessen' uit Hongkong en Singapore. Net als in Singapore ligt de nadruk op een diepgaand begrip van wiskundige concepten en relaties, wat leidt tot een hoge operationele vlothed met tegelijk ook voldoende aandacht voor toepassing/vraagstukken.

De schoolboeken zijn er nauw verbonden met de pedagogische aanpak, waarbij de les meestal de volgende vorm vertoont: klassikale lessen van 35-minuten gericht op zeer specifieke aspecten van wiskundige concepten en bewerkingen. Deze aandacht voor een goed begrip van specifieke relaties wordt gezien als essentieel voor het ontwikkelen van een uitgebreid begrip van fundamentele wiskundige relaties.

De pedagogische aanpak is gebaseerd op het stellen van uitdagende vragen, die een rijke uitwisseling van ideeën stimuleert en waarbij alle leerlingen betrokken worden. De visie op differentiatie is totaal anders dan in Engeland. Alle kinderen worden verondersteld in staat te zijn om de klassikale instructie te begrijpen en ideeën worden daartoe op verschillende manieren uitgewerkt om individueel begrip te bevorderen. Alle kinderen bestuderen hetzelfde onderwerp en kennen een gezamenlijke progressie. Dit staat in schril contrast met het dominante model van individuele/persoonsgerichte en groepsgerichte differentiatie in het Engelse systeem en in de ZILL-leerplanvisie van het katholiek onderwijs.

Oates stelde verder vast dat ook Finse leerkrachten er frequent leerboeken gebruiken. En leerkracht *Timothy Walker* getuigt in zijn recent boek over het Fins onderwijs dat leren er vooral *klassikaal lesgeven aan de hand van leerboeken/methodes*. Walker gaf enkele jaren les in de VS en geeft nu al enkele jaren les in een vijfde leerjaar lager onderwijs in Finland. Precies door het gebruik van leerboeken kunnen volgens hem leerkrachten ook op een meer ontspannen wijze les geven. Er rest daardoor ook meer tijd voor rust en ontspanning buiten de les dan b.v. in de VS en dan in veel andere landen.

Geen echt gedifferentieerd/gepersonaliseerd onderwijs dus. In Finland beperken de leerkrachten zich volgens *Walker* ook tot de essentie, de basiskennis en basisvaardigheden van de vakdisciplines. "Keep it simple", luidt zijn devies. We citeren nog even. "*In the VS teachers looked down on textbooks, and I felt the same way. I didn't want to be this robot just following the teacher's guide. But I found that in Finland, they were showing me that textbooks can be valuable resources to help teachers stay balanced if we use them skillfully.*"

Ook Oates schrijft dat Finland sinds de grote hervorming van 1968 een lange traditie kent inzake werken met leerboeken. Tot begin de jaren negentig was er zelfs een strikte regulering van de vorm en inhoud van schoolboeken. Tekstboeken werden goedgekeurd door *het examenbureau van de Nationale Onderwijscommissie*. Dit was een heel belangrijk onderdeel van de onderwijshervorming van 1968.

Oates vraagt zich ook af waarom het gebruik van leerboeken in Engeland en de VS er de voorbije

decennia op achteruit ging. Waarom ontstond er een hetze tegen het gebruik ervan - vooral ook op de lerarenopleidingen? Oates stelt o.a.: "*Postmodernism has inexorably infiltrated the thinking of educationists. Some postmodernists educational writers have recycled the long criticised linkage of subjectcentred approaches with traditional textbooks, and this in turn with an outmoded 'modernist' agenda of 'subject aggrandisement'. In Britain and the United States therefore, a simplistically polarised coupling of 'modernism' with anachronism, and of 'postmodernism' with progressivism, has emerged, ...*" (Marsden 2001, p.65).

Nog een getuigenis over Engeland; "*The textbooks from Singapore, and now China, will help deliver the new curriculum-ambitions for half of all primary schools in England – more than 8,000 in total – to adopt what is known as the south Asian mastery approach to maths. The schools minister, Nick Gibb, has described it as "one of the most valuable education initiatives undertaken by our government over the past few years". The mastery approach involves a whole-class approach to teaching maths. Oxford University Press publishes Inspire Maths, a primary maths programme based on the Singapore maths series My Pals are Here! which is used in almost 100% of Singapore's state primary schools.*"

Deel 2: Hetze tegen leerboeken/werkboeken & reacties van praktijkmensen

1 Geerinck: Gooi invulboeken in de prullenmand

In de inleiding stelden we al dat het ZILL-leerplanproject van het katholiek onderwijs komaf wil maken met het gebruik van leerboeken/methodes/werkboeken die enkel passiviteit en oppervlakkige leerprocessen bij de leerlingen zouden bevorderen.

Op 21 augustus publiceerde Ilse Geerinck in *De Standaard* de opiniebijdrage 'Gooi die invulboeken in de prullenmand. Die zijn peperduur en halen alle creativiteit uit het onderwijs. Weg ermee!' Geerinck is lector aan de hogeschool UCLL (lerarenopleiding Leuven-Limburg). We citeren even de belangrijkste passages uit haar vlammend betoog - dat positief onthaald werd door een aantal beleidsmakers, door koepelkopstukken *Lieven Boeve* en *Raymonda Verdijck*, door *Rik Torfs* ...

"Al kuierend tussen de stapels boeken van mijn kinderen stel ik vast dat ook dit jaar het aantal invulboeken een viervoud is van het aantal handboeken. Vandaag vullen mijn kinderen zeven uren per dag

(!?) werkbladen in. Vragen zijn door de auteurs van de werkboeken al voorgekauwd, schema's zijn uitgetekend, kleurtjes zijn uitgetekend om hoofd- en bijzaak van elkaar te onderscheiden, standaardoefeningen zijn opgesteld.

Deze vorm van werken 'bedwelmt' en 'deactiveert' leerlingen. Meer nog, het vraagt van hen (en van de leraren) een zekere slaafsheid en onderdanigheid. 'Als het werkboek is ingevuld, is de les gezien en hebben we hard gewerkt.' Leraren kunnen met een ingevuld werkboek bewijzen aan de inspectie, ouders en directie dat de leerstof is gegeven en het leerplan is gevolgd. *Door zo massaal in te zetten op invulboeken komt men er echter niet meer toe leerlingen te activeren en uit te dagen.* Dat doe je wel door hen te doen nadenken, door hen aan te moedigen argumenten te vinden om voor de klas een antwoord te formuleren op actuele kwesties.

Onderwijs dat inzet op vorming vraagt om leraren die zelf eigenaar zijn van het lesmateriaal waarmee ze werken. Dat vraagt om een andere pedagogische aanpak: vooraf zelf nadenken over het parcours dat je met de leerlingen wilt afleggen, en over het materiaal (teksten, oefeningen ..). Het vraagt om leerkrachten die feedback geven op (schrijf) opdrachten, die tijd maken om te oefenen en te onderzoeken, die diepgang creëren door keuzes te maken en zich niet te verliezen in de veelheid van feiten en informatie.

Dat betekent dat leerkrachten zicht hebben op wat belangrijk is voor hun vak. *Dat betekent dat leerkrachten met zelfgekozen (oefen-)materiaal, en rekening houdend met de diversiteit en uitdagingen van de klas, aan de slag willen gaan.* Het is de hoogste tijd dat leraren hun eigenaarschap terugzien. En dat schooldirecteuren de moed hebben om die invulboeken naar de prullenmand te verwijzen. Geef leraren opnieuw het vertrouwen om zelf 'poortwachter' te zijn van het lesmateriaal dat ze in klas binnenbrengen. Op die manier zal het onderwijs ook meer motiveren en boeien.

2 Wouter Smets: Waarom invulboeken wel in de klas thuishoren - DS 23 augustus

Er is een goede reden waarom scholen vaak met invulboeken werken, weet leaar Wouter Smets. Ze helpen leraren om lessen op maat aan te bieden en bieden leerlingen houvast. Ik ben overtuigd van de meerwaarde van een invulboek – ook voor geschiedenis, wanneer leraars er doordacht gebruik van maken. ... Uiteraard blijft het de bedoeling om leerlingen te stimuleren om na te denken. Als ik ons

invulboek geschiedenis zelf gebruik, dan scheidt dit voor mij mogelijkheden voor maatwerk in de klas die ik niet zou hebben met een handboek.

Met een invulboek kan ik enkele leerlingen aan het werk zetten, terwijl ik andere bijkomende instructies of remediëring aanbied. ... Wie later instroomt of tijdens het schooljaar van richting verandert, heeft aan het invulboek een welkome houvast om onder begeleiding zijn achterstand op te halen. Leerlingen met nood aan structuur vinden in het invulboek vaak ook allerlei hulpmiddelen die hen ondersteunen.

Met een invulboek krijg ik als leraar ook tal van ideeën en lesvoorbereidingen die gemaakt zijn door vakmensen, waaruit ik een keuze kan maken om een les op te bouwen. ... School- en invulboeken maken is een kunst op zich. Het vergt een grote beheersing van de eindtermen en leerplannen, en een bijzonder ontwikkeld didactisch inzicht. Het vraagt complexe vaardigheden om bronmateriaal te vinden dat toepasselijk is. Chapeau voor leraars die ertoe bereid zijn en in staat zijn om het zonder te doen

Geerinck stelt in haar bijdrage: "*Het is de hoogste tijd dat leraren hun eigenaarschap terugzien.*" De vraag is evenwel welke eigenaarschap we juist willen van leraars. Zijn zelf opgestelde powerpoints en werkblaadjes noodzakelijk activerender dan invulboeken? Zou het kunnen dat er meer tijd rest voor echte leerlingenbegeleiding en instructie op maat bij leraars die hun lessen kunnen opbouwen op basis van het werk dat al in de uitgeverij is verricht?

3 Reactie van directeur Patrick Remmerie: Invulboeken in de vuilnisbak? DS 22.09

"Ik ben al meer dan 18 jaar directeur in het secundair onderwijs. Sinds begin 2000 zag ik de invulboeken het onderwijs veroveren. Nu is het bijna niet meer mogelijk om een traditioneel handboek te vinden.

De redenen voor het succes van de invulboeken zijn divers. *Voor de leerkrachten zijn invulboeken vaak een zegen.* De leerlingen hoeven niet meer te noteren en de leerstof kan sneller afgewerkt worden. De leerkracht moet zelf geen teksten en oefeningen meer maken. Gedaan met illustraties en voorbeelden opzoeken. Bovendien is hij er zeker van dat aan alle leerplandoelstellingen en vakoverschrijdende eindtermen is voldaan. De druk bij leerkrachten om zich steeds te verantwoorden is groot. Er zijn zelfs basisboeken die voorgekauwde

toetsen bijleveren.

De leerkracht krijgt hierdoor ook meer ruimte om aandacht te hebben voor leerlingen met leerstoornissen en emotionele problemen. ...

Het is voor de leerkrachten vaak onbegonnen werk om zelf een cursus op te stellen (en dit voor verschillende vakken en leerjaren die in een volgend schooljaar ook kunnen veranderen.) Een combinatie van een invulboek met een basisboek of eigen lesmateriaal van de leerkracht is een goede oplossing.

Ook leerlingen staan ook niet negatief tegenover de invulboeken. Ze kunnen rustig de les volgen en actief meedenken. We gaan dus niet akkoord met Ilse Geerick die beweert: "*Door zo te werken komt de leerkracht er niet meer toe leerlingen te activeren en uit te dagen.*" Na een afwezigheid is de cursus vlug bijgewerkt. Leerlingen met leerstoornissen hebben een gestructureerde cursus die nadien op een leerplatform wordt gezet.

Moeten we de invulboeken in de vuilnisbak kieperen? Neen. Het is voor de leerkrachten vaak onbegonnen werk om zelf een cursus op te stellen. Een combinatie van een invulboek met een basisboek of eigen lesmateriaal is een goede oplossing. Daarnaast moeten de leerlingen zelf notities nemen in de marge. Een openboektoets nadien doet hen ook beseffen dat een woordje invullen hier en daar niet voldoende is

4 Besluit

We betreuren dat lerarenopleidster Geerinck weinig waardering toont voor het gebruik van leer- en werkboeken, en zich zo laatdunkend uitlaat over de leerkrachten. We hopen dat de beleidsverantwoordelijken uiteindelijk het belang van leerboeken zullen inzien, en er ook in zullen investeren.

Nog steeds chaos en onenigheid rond eindtermen & controversiële contourenbesluit: vrees voor ontkoppeling van vakinhouden e.d.

Raf Feys & Pieter van Biervliet

Nog steeds chaos en onenigheid

In de vorige Onderwijskranten schreven we al: *“Nieuwe eindtermen zullen nog lang op zich laten wachten.”* We schreven ook dat de populaire consultatiecampagne weinig steun biedt. Er was de voorbije maanden nog steeds veel discussie over het belang, de omvang en de aard van de eindtermen – ook binnen de commissie onderwijs. Zo lezen we vandaag 5 oktober nog in De Standaard:

“De politieke discussie van de nieuwe eindtermen is nog niet afgerond. De tijd dringt, maar de knelpunten blijven: vage of concrete eindtermen, en toezicht op levensbeschouwelijke vakken. Het Vlaams Parlement praat al maanden over de vernieuwing van de eindtermen, maar een akkoord is er voorlopig nog niet. De eindtermen zijn toe aan een opfrissing, en vijf partijen in het Vlaams Parlement zoeken naar een consensus.

Al deze zomer werd duidelijk dat vooral het Katholiek Onderwijs Vlaanderen met argusogen naar de vorderingen kijkt. Het katholiek onderwijs wil niet dat de eindtermen de onderwijsverstrekkers in een keurslijf steken. De vraag hoe concreet de eindtermen geformuleerd moeten worden, is nog niet uitgeklaard. Net als de kwestie hoe sterk de overheid toezicht kan en moet houden op de levensbeschouwelijke vakken. Ook daarover gaat de discussie verder (zie deel 1).

In tegenstelling tot de huidige eindtermen is men blijkbaar niet van plan de nieuwe rechtstreeks te koppelen aan vakken/vakdisciplines. Dit lokte een kritische reactie uit vanwege Onderwijskrant en de COC-onderwijsvakbond. De COC stelt terecht stelt dat ontkoppeling tussen eindtermen en vakdisciplines/leerstof nefast zou zijn. De nieuwe eindtermen moeten volgens de COC en volgens ons nog echte ‘leerstof’ bevatten. (zie deel 2).

Ook het recente besluit van 26 oktober over de contouren van de eindtermen, voorgesteld als *‘de grootste hervorming van de voorbije 20 jaar,’* lokt veel kritiek uit. *‘Zelfs binnen de meerderheid, N-VA en Open VLD, werden grote ogen getrokken over deze gang van zaken.’* Een staatsgreep van Helsen en Crevits? En dan is men na 2/3 jaar nog niet eens gestart met de opstelling van de concrete eindtermen.

Deel 1: Controversieel eindtermendebat

1 Omvang eindtermen: Lieven Boeve wil beperkte en algemene eindtermen

De topman van het katholiek onderwijs Lieven Boeve lokte in september j.l. veel kritiek uit met zijn eis om de eindtermen sterk in omvang te beperken. Dat eindtermen voor de nodige gemeenschappelijkheid op tal van niveaus moeten zorgen, zal hem een zorg wezen. Vroeger waren de leerplannen van de minister voor zijn Rijksonderwijs richtinggevend – ook voor het leerplan van het vrij onderwijs, maar sinds het Rijksonderwijs een autonoom bestuur kreeg was er nood aan gemeenschappelijke eindtermen die voor alle onderwijsnetten gelden.

Boeve en Co spelen liever cavalier seul en wilden voor hun nieuwe ZILL-leerplannen ook niet wachten op de eindtermen. Volgens Boeve zou volgens het eigen pedagogisch project het leren rekenen en zwemmen in de katholieke scholen anders verlopen dan in niet-katholieke. In zijn krasse opiniebijdrage *‘De N-VA vernietigt het DNA van het katholiek onderwijs.’* waarschuwde Boeve voor te veel overheidssturing via de eindtermen.

De kopstukken van GO! en OVSG waren het niet eens met Boeves eigenzinnige visie op de eindtermen. En bijna alle leden van de commissie onderwijs vonden dat die eindtermen wel belangrijk zijn voor de officiële niveaubewaking en voor het waarborgen van de nodige gemeenschappelijkheid.

Koen Daniëls (N-VA) ziet de forse taal van Boeve als een afleidingsmanoeuvre. *“Boeve beweert wel dat hij vrijheid van onderwijs wil, maar gebruikt ze vervolgens om de vrijheid van zijn scholen dicht te plamuren met allerlei -regels en teksten. De scholen en leerkrachten nemen hem dat kwalijk. Hij probeert nu de schuld daarvoor door te schuiven naar de overheid, terwijl hij beter de hand in eigen boezem zou steken. Volgens Koen Daniëls zijn/waren het niet zozeer de eindtermen, maar de leerplannen van Boeve en co die de scholen in een keurslijf stoppen ...Ik denk inderdaad dat Lieven Boeve vooral schrik heeft dat nu echt duidelijk gaat worden wat er komt van de overheid en wat van de onderwijskoepels. De scholen liggen bijvoorbeeld wakker van de planlast, maar de minister legt niet veel op. De*

vraag is dan waar die planlast echt vandaan komt, wie de vrijheid wil beknotten en wie er uit is op macht", kaatst de N-VA'er de bal terug naar de topman van het katholiek onderwijs."

We merkten de voorbije maanden tegelijk dat veel commissieleden dan weer het belang onderschatten van leerplannen die de gemeenschappelijke leerstofpunten per leerjaar/graad vastleggen.

2 Opdringen van pedagogisch-didactische visie zoals in Consultatiecampagne e.d.

Op pag. 5 e.v. illustreerden we dat oo heel wat profes-soren en Dirk Van Damme (OESO) betrouwen dat het eindtermendebat aanstuurt op tal van vormen van ontscholing. Zo stuurde ook de consultatiecampagne van de commissie onderwijs dar op aan. De motivering luidde: *"Onze samenleving verandert in hoog tempo, ons onderwijs moet volgen."* Het cliché dat we leven in een hooggespannen tijd waarin de samenleving in sneltempo verandert, dook weer op. De vier toegevoegde vragen over *wat leren* luiden: **om zich persoonlijk te ontwikkelen, *om levenslang te leren, *om deel te nemen aan de maatschappij en *om later aan het werk te kunnen*, roepen een onderwijsvisie op waarbij het vooral gaat om zelfstandig leren & leren leren, om zelfontplooiing, om arbeidskwalificaties en om maatschappelijke taken & problemen; kortom: om een ontscholing van het onderwijs.

Het is dan ook geen toeval dat in de Consultatie-eindrapporten weinig of niets gezegd werd over de basiskennis- en vaardigheden en het grote belang ervan. Ook in de 16 sleutelcompetenties die de commissie onderwijs vooropstelt staan de schoolse kennis- en basisvaardigheden niet centraal. Het gaat dus om een 'officiële' visie waarin de typisch schoolse zaken niet prioritair zijn: de cultuuroverdracht en de vakdisciplines, de expliciete instructie en de leerkracht als meester ...

Roger Standaert en zijn medewerkers stelden in 2007 nog dat de overheid destijds via de eindtermen een ware kanteling van ons onderwijs beoogde: "Met de tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen drukte de 'overheid' haar verwachtingen i.v.m. de eindtermen transparant uit. De reactie van de overheid en van dé 'onderwijswereld' (?) op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen en kennis te leren zoeken wanneer je die nodig hebt. De eindtermen werden geformuleerd vanuit een heldere leerlinggerichte en emancipatorische visie. Er was m.a.w. een verschuiving nodig van het traditionele 'do-

ceren', naar vormen van 'open leren' die (bijna) volledig leerlinggestuurd zijn. In tegenstelling tot de traditionele opvatting, waarbij de leraar werd beschouwd als de overdrager van kennis. Bij actief leren wordt gefocust op langetermijndoelen en in veel mindere mate op overdracht van feitenkennis. Leerinhouden moeten ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten." (Nova et Vetera, september 2007, DIROO-cahier, Academia Press -2004).

De eindtermen mogen o.i. geen pedagogisch-didactische visie opleggen. Maar in het eindtermendebat was/is dit wel het geval. En ook een leerplan moet zich beperken tot de leerstofpunten. In de context van de nieuwe ZILL-leerplannen katholiek onderwijs werden er ook tal van bijdragen gepubliceerd over de nieuwe pedagogisch-didactische aanpak: ontwikkelend leren, contextueel en ontdekkend rekenen, enz.

3 Vakeindtermen 1996 opgesteld door vakdeskundigen én vanuit vakdisciplines

In de 'Zevende dag' van september j.l. poneerde minister Crevits dat *"het Vlaams parlement* vastlegt wat de leerlingen moeten kennen en kunnen." Ook andere leden van de commissie onderwijs wekten de indruk dat het vooral de politici zijn die de eindtermen opstelden/opstellen. *Kathleen Helsen* voorzitter van de commissie onderwijs, beweerde dat het opstellen niet eens zo moeilijk was, aangezien de politici zich konden baseren op de resultaten van de Consultatiecampagne en op de 16 zgn. sleutelcompetenties. Zij wekte ook de indruk dat er voor de 21ste eeuwse competenties een cultuuromsalg nodig was. Als mede-opsteller van de vigerende eindtermen wiskunde lager onderwijs, was het destijds evident dat men vertrok van de vakdisciplines. We stelden destijds ook vast dat de parlementsleden geen jota wijzigden aan onze voorstellen. Voor het lager onderwijs was er enkel een tussenkomst van het parlement inzake de eindtermen zwemmen. Het was de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* die de samenstelling van die eindtermencommissies patroneerde en voor de vakeindtermen vertrok van de vakdisciplines. Leerplan-deskundigen van de verschillende onderwijsnetten participeerden aan de opstelling.

Het leek me belangrijk en evident dat men nu ook de vakdisciplines als belangrijkste vertrekpunt zou nemen. Het verbaasde en verontrustte me dat men het nu blijkbaar anders wou aanpakken en ook veel heil verwachtte van een populistische Consultatiecampagne waarin de vakdisciplinaire basiskennis

en -vaardigheden niet eens aan bod kwamen. En nu besloten Crevits en Co eigenzinnig om de eindtermen op te stellen vertrekkende van vage & modieuze sleutelcompetenties (zie deel 2).

Deel 2: Ontkoppeling tussen eindtermen en vakdisciplines/leerstof & modieuze eindtermen

1 Controversieel contourenbesluit 26 oktober

De Vlaamse regering nam op 26 oktober eindelijk een beslissing inzake de contouren voor de nieuwe eindtermen. Minister Crevits schreef: *“Ze vertrekken vanuit 16 sleutelcompetenties, zoals b.v.: burgerschap, economische, financiële en digitale competenties, juridische & sociaal-relatieve competenties, cultureel en historisch bewustzijn. Het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen valt zo weg. Het staat de onderwijsverstrekkers vrij om te beslissen binnen welke vakken ze welke eindtermen realiseren.”*

De COC-vakbond reageerde terecht: *“Het laatste wat COC wil zien, is dat de eindtermen nog slechts vage (clusters van) competenties en leerresultaten zijn”, los van de vakdisciplines. De nieuwe eindtermen moeten voor COC duidelijk omschreven vakgebonden leerstofdoelen bevatten.”* De vorige eindtermen en deze in andere landen zijn bijna steeds met vakdisciplines verbonden – met uitzondering van een beperkt aantal vakoverschrijdende.

De band tussen eindtermen en vakdisciplines is belangrijk voor het het bewaken van de kwaliteit van het onderwijs. De overheid moet door het vastleggen van de eindtermen en van de vakken ook zorgen voor voldoende gemeenschappelijkheid in het curriculum, in de vakken van de verschillende onderwijsverstrekkers. Dat alles bekom je niet als je de eindtermen loskoppelt van de vakdisciplines.

De COC vreest verder terecht dat de onderwijsverstrekkers nu vrij spel krijgen om te werken met vakkenclusters: *“Dan wordt de leraar namelijk gedgegradeerd tot coach van leerprocessen terwijl onze onderwijskwaliteit net gebouwd is op de kennis en expertise van de vakleraar. Door leerstof aan te bieden via een vakkencluster, is het niet langer gegarandeerd dat vakleraren met het vereiste diploma de leerdoelen kunnen realiseren. Men kan de hele cluster immers toewijzen aan één leraar. Het vereiste diploma vormt nochtans de garantie dat een leraar binnen zijn vakgebied over de nodige kennis van vakinhouden én vakdidactiek beschikt. En daar ligt voor ons de basis voor kwaliteitsvol onderwijs. Het komt dan ook niet toe aan leerplan-*

makers om te bepalen welke leraar welk vak mag geven.”

Crevits en Co willen ook een reeks nieuwe & modieuze eindtermen i.v.m. financiële kennis e.d. Zij stellen dat dit ook gevraagd werd in hun Consultatiecampagne. Ik lees in *De Morgen*: *“b.v. geld leren overschrijven.”* Dit is o.i. geen krachtige & schoolse basiskennis en hoort er geenszins thuis.

De nieuwe nota over de contouren van de eindtermen beroept zich ook op de populistische consultatiecampagne. Zo lezen we b.v. in het eindverslag: *“De duidelijke boodschap die we overal hebben gehoord is dat scholieren op eigen benen willen kunnen staan. Veel leerlingen geven aan dat ze bepaalde basisvaardigheden om te overleven missen. Ze vullen blindelings een matrix in, maar weten niet hoe te beginnen aan een belastingbrief. Ze weten perfect hoe warm het soms kan worden in de tropen, maar niet op welke temperatuur je de was moet doen.’* *Waarom is dit nuttig?’ is de centrale vraag die bij het opstellen van de eindtermen altijd in het achterhoofd gehouden moet worden”.*

De meeste van die nieuwe voorstellen horen echter niet thuis in het onderwijs, vooral omdat het niet gaat om schoolse & ‘powerful’ kennis, maar om ‘alledaagse’ kennis, of om zaken die mensen die deftig onderwijs genoten hebben, later zelfstandig aankunnen. Op school gaat het niet om willekeurige, sterk tijdsgebonden of vluchtige informatie, maar vooral om eeuwige, duurzame basiskennis die ons in staat stelt om steeds opnieuw informatie op te nemen en te verwerken. Het gaat vooral om de vakdisciplines als cultuurproducten en gestolde cultuur.

Op school onderwijzen we geen zaken omdat die vooral praktisch en bruikbaar zijn in het dagelijks leven, aldus al *Lev Vygotsky* bijna 100 jaar geleden. Hij stelde terecht dat er een groot verschil is tussen schoolse en alledaagse kennis. Eindtermen en leerplannen gaan vooral over zaken die enkel via het onderwijs bereikt kunnen worden, en niet over informele kennis die je buiten de school en veelal zelfstandig kunt verwerven. Als we focussen op praktische zaken, dan beroven we de leerlingen van de culturele erfenis waar ze recht op hebben. Er zijn niet voldoende lessen op een dag om zowel schoolse als alledaagse kennis te onderwijzen. Als we leerlingen onvoldoende taalkennis en -vaardigheden aanleren, onvoldoende abstractere wiskunde en fysica,... dan brengen we ook hun verdere studies in het gedrang.

2 COC-campagne tegen ontkoppeling van eindtermen en vakken

In het COC-vakbondsblad van oktober 2017 wordt de COC-campagne tegen de ontkoppeling eindtermen/leerplannen - vakken uitvoerig geargumenteed. We vatten straks de bijdragen van Goele Cornelissen & van Koen Wils samen.

2.1 Eindtermen niet loskoppelen van vakken

“Hoe zullen de toekomstige eindtermen er uit zien? Tot hiertoe weten we dat niet. En minister Cre-vits wil de hervorming per se per 1 september 2018 invoeren en dan zullen er nog geen eindtermen zijn.

Het voornemen van de Vlaamse regering om de eindtermen van de basisvorming los te koppelen van vakken, doet in elk geval vermoeden dat je ze moet kunnen ontkoppelen. Dat wil zeggen dat de eindtermen zelf geen noodzakelijke link mogen leggen met of geen onderdeel mogen zijn van een bepaald vak. Wat voor eindtermen zijn dat dan? Welke vorm nemen die aan? Wel, dat zijn competenties? Competenties omschrijven, strikt gezien althans, welk gedrag, welke handelingen leerlingen in een bepaalde context moeten kunnen stellen. Bijvoorbeeld: leerlingen kunnen een gezinsbudget opmaken en reflecteren op het beheer ervan. Gewoonlijk worden die competenties ook geclusterd, niet binnen een vak of leergebied, maar volgens de functionele context of de rol waarin dat gedrag wordt gesteld (bijvoorbeeld het gezin, het persoonlijk leven, het beroep...).

Bovendien maken competenties ook abstractie van het aanbod of de leerstof die aangereikt moet worden om die handelingen te kunnen stellen. Of minstens, als een competentie al verbonden wordt met elementen van kennis, vaardigheden en attitudes, dan staan die altijd louter in dienst van te ontwikkelen gedrag. In die zin zijn competenties dus letterlijk ontstof. Het is niet de stof, maar het leerresultaat dat telt. Radicaal doorgetrokken betekent dit dat de (vak)inhouden op zich geen waarde hebben en perfect inwisselbaar zijn.

De nieuwe eindtermen moeten voor COC nog echte 'leerstof' bevatten. Het kan niet dat eindtermen zouden verwateren tot vage leerresultaten of competenties. Dat zou een slag in het gezicht zijn van elke (vak-)leraar. Die wil namelijk niet gereduceerd worden tot simpele coach van leerprocessen. Hij/zij wil de vakinhoudelijke en vakdidactische expertise als onmisbaar instrument blijven inzetten voor vormend onderwijs. Leerlingen moeten ook in

de toekomst nog kunnen blijven leren voor het leven en niet alleen voor de economie van vandaag.”

2.2 Controle over bekwaamheid/bevoegdheid

Als leerplanmakers vandaag geïntegreerde leerplannen uitwerken, moeten ze het vakkenbesluit van de Vlaamse Regering, waarin de officiële vaknamen zijn opgenomen, omzeilen. Ze doen dat door te werken met 'pedagogische vaknamen' waaronder verschillende 'vakken' vallen. Vakleraren met verschillende bekwaamheidsbewijzen mogen deze inhouden dan onderwijzen. Ze worden dus gevraagd om doelen uit dat geïntegreerde leerplan te realiseren, zonder over de nodige expertise te beschikken. Met andere woorden, geïntegreerde leerplannen worden niet langer onderwezen door leraren met een vereist vakbekwaamheidsbewijs. Nog los van de vraag of leraren daar wel vragende partij voor zijn, is dit volgens ons geen goede zaak. (Tussendoor: het geïntegreerd vak wetenschappen in de eerste graad wordt ook nu al onderwezen door regenten die b.v. enkel het vak biologie of fysica hebben gevolgd in hun opleiding. En dit alles niettegenstaande veel beleidsmakers graag verkondigen dat de leraars over meer vakkennis moeten beschikken.)

Met het oog op een kwaliteitsvolle basisvorming voor alle leerlingen vindt COC dat het niet de leerplanmakers, maar wel de overheid toekomt om te bepalen welke leraar welke leerinhouden mag onderwijzen. Het ene vak is het andere niet. En dat geldt ook voor de vakdidactiek. Het introduceren van leerlingen in vakken of vakdisciplines die ogenschijnlijk misschien nauw aansluiten vraagt vaak toch een heel fundamenteel andere aanpak. Niettemin geloven velen vandaag in een ander verhaal dat leraren reduceert tot een coach van leerprocessen.

2.4 Conclusie

Volgens COC moet de overheid actief aansturen op kwaliteitsvol en vormend onderwijs voor iedereen. *Het is niet alleen de inhoud van de basisvorming, maar ook de expertise van de leraren die vandaag op het spel staan.* Het verontrust ons dat de overheid deze verantwoordelijkheid steeds verder delegeert. Niet omdat vakken heilig zijn, maar omdat de basisvorming bepaalde (vak)inhouden moet afdekken en omdat de vakinhoudelijke, didactische en pedagogische expertise van leraren fundamenteel zijn voor goed onderwijs.

Pleidooi voor vlugger werken met conventionele maateenheden i.p.v. natuurlijke maten in lager onderwijs

Raf Feys

1 Probleemstelling: te lang en eenzijdig werken met natuurlijke maateenheden

In het leerplan wiskunde van 1958 was het meten met meter en centimeter al voorzien in het eerste leerjaar. In de nieuwe leerplannen komt centimeter pas in het tweede leerjaar en decimeter en millimeter soms zelfs in het vierde; men werkt er ook langer met natuurlijke maateenheden. Waar komt dit lange tijd alleen werken met natuurlijke maten vandaan - en is het wel verantwoord?

In de geschiedenis van het 'meten' werd uiteraard eerst lange tijd uitsluitend met natuurlijke maten gewerkt, en pas later met gestandaardiseerde maateenheden en meetinstrumenten zoals we die in het dagelijks leven gebruiken.

In de klascontext wordt deze historische genese van het meten ook vaak gereconstrueerd. Er wordt dan lange tijd met 'natuurlijke maateenheden' gewerkt, en de introductie van conventionele maateenheden wordt uitgesteld. De leerlingen moeten ook zoveel mogelijk zelfstandig de opeenvolgende historische stappen reconstrueren.

Voor het onderwijs in 'metend rekenen' werd/wordt veelal uitgegaan van het zgn. '*genetische principe*' in de traditie van Dewey, Decroly, Piaget, constructivisme ... Vanuit de stelling dat een leerling het ontstaan van de wiskundekennis moet kunnen (re-) construeren, beklemtonen ook de medewerkers van het Freudenthal Instituut en de voorstanders van constructivistische wiskunde o.i. al te sterk het belang van het langdurig werken met natuurlijke maateenheden voor lengte, oppervlakte, inhoud ...

De voorbije jaren kwam er echter veel kritiek op het dogmatisme van dit '*genetische principe*'. A. Peter-Koops (2000) verzuchtte in dit verband: "*Een overbektone van het meten met niet-standaardmaateenheden levert voor kinderen tijdverlies en moeilijkheden op die lange tijd zijn onderschat.*"

Op basis van onderzoek pleitte hij voor het vlugger werken met conventionele maateenheden als cm e.d. Vanuit onze eigen ervaring onderschrijven we de relativering van het werken met natuurlijke maat-

eenheden en van het psychologisch-genetische reconstructieprincipe. De culturele of formele 'maten' zijn voor kinderen soms natuurlijker/bekender dan bepaalde natuurlijke maateenheden die steeds minder gebruikt worden.

2 Reconstructie van historisch-genetische ontwikkeling en reconstructieprincipe

Het genetische principe is dubbel:

*Onder het '*historisch-genetische*' principe wordt een didactiek verstaan waarbij de historische ontwikkeling van het vak in een versneld tempo doorlopen wordt.

*Bij het '*psychologisch-genetische*' principe dient het leerproces zo ingericht te worden dat rekening gehouden wordt met de ontwikkelingsfasen van het lerende kind, en die zouden dan corresponderen met de historische fasen en met de inventieve reconstructie door het kind (Schubring, 1978).

Het lange tijd werken met 'natuurlijke maateenheden' en het werken met een strakke leerlijn zijn gebaseerd op de idee van een structuurgenetische ontwikkeling van de kinderlijke psyche volgens universele fasen en in een vaste opeenvolging. Hierbij werd ervan uitgegaan dat de ontwikkeling van de menselijke kennis een afspiegeling of reproductie zou zijn van de historische ontwikkeling van de mensheid. Men kan in de genoemde genetische principes *Haeckels biogenetische wet* - de ontogenese als herhaling van de fylogenese - herkennen, die een psychologische vertaling kende in de zgn. '*recapitulatietheorie*' (Stanley Hall, John Dewey e.d.).

Schubring (1978) beschrijft hoe talloze vooraanstaande psychologen, (reform)pedagogen en wiskundigen zich door de tijden heen op een of andere wijze hebben uitgesproken voor een initiatie in de wiskunde, die op een natuurlijke wijze, genetisch in beide betekenissen, vorm diende te krijgen. In overeenstemming met de nauwe relatie tussen de individueel-cognitieve (ontogenese) en de cultureel-historische ontwikkeling (fylogenese) moeten de kinderen bij de opbouw van bv. hun meetbegrip de verschillende ontwikkelingsfasen naar het gestan-

daardiseerde meten in de loop van de geschiedenis van de mensheid zelf doorlopen en zich zelf opnieuw eigen maken. (Hetzelfde geldt voor de meetkunde, enz.)

Ook *John Dewey* was een vurige aanhanger van de Darwiniaans geïnspireerde recapitulatietheorie. Ook hij stelde dat de opgroeiende mens de geschiedenis moet recapitulieren en dus allerhande archaïsche stadia moet doorlopen - in een versneld tempo uiteraard. Indien deze fasen in de cultuureel-historische ontwikkeling en de individuele ontwikkeling niet voldoende gerespecteerd en eigen gemaakt worden, dan kan volgens de genetische theorie de opbouw van het meetbegrip e.d. in sterke mate belemmerd worden. Ook voor het vak wereldoriëntatie stelden Dewey, Decroly ... een historische reconstructie van de productie van kledij e.d. voor: van wol tot kleding b.v. - inclusief het leren primitief weven door de kinderen.

Ook voor het meetkunde-onderwijs stelde Jean Piaget voor om het genetisch principe toe te passen. Zo mocht de klassieke, euclidische meetkunde met haar lijnen, hoeken en figuren pas laat aan bod komen; men moest bv. eerst topologische begrippen (nabijheid, open en gesloten enz.) laten verkennen.

In België was de bekende medicus en reformpedagoog *Ovide Decroly* (1871-1932) een groot voorstander van het 'genetische principe' binnen wiskunde, wereldoriëntatie, ... (Liefland, 1959). Hij dweept met de recapitulatietheorie en voor *meten en metend rekenen* propageerde hij het lange tijd werken met 'natuurlijke maateenheden' en het uitstellen van het meer formele meten. De invloed van Decroly op het leerplan van 1936 zorgde ervoor dat in de tekst expliciet werd vermeld: '*Men zal eerst voldoende natuurlijke maten gebruiken*' (Leerplan Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1936). Dit principe was overigens heel populair binnen de reformpedagogiek die het 'natuurlijke' leren propageerde en het meer 'formele' en schoolse leren wou uitstellen. Men vindt die idee ook terug bij Rousseau.

De recapitulatietheorie had niet enkel invloed op de leerlijn voor 'metend rekenen' (bv. lange tijd met natuurlijke maten werken, de ene fase in de meetleerlijn laten voortvloeien uit de voorafgaande), maar ook op de gepropageerde werkvormen. Het zgn. constructivisme en het reconstructieprincipe beklemtonen ook nu nog - in navolging van Piaget en Dewey - dat de eigen inbreng en constructie van

het kind heel belangrijk zijn. Uitdrukkingen als 'leren al doende' (learning by doing) en '*wiskunde is wiskunde doen*' deden hun intrede. Constructivisten vertrekken hierbij van de idee dat ook onze voorouders het zelf hebben moeten ontdekken en zelf hun kennis moesten construeren. (Ze vertellen er wel niet bij hoeveel eeuwen het geduurd heeft alvorens de hedendaagse wiskunde als cultuurproduct ontwikkeld werd.)

Een medewerker van het Freudenthal Instituut *Ed de Moor* (1999) schreef dat ook *prof. Hans Freudenthal* een aanhanger was van het '*genetische principe*'. Ook medewerkers van het Freudenthal Instituut hecht(t)en te veel waarde aan het lange tijd laten meten met natuurlijke maateenheden voor lengte, oppervlakte ... Zelf erkennen we ook wel de waarde van het eventjes werken met natuurlijke maateenheden, maar tegelijk relativeren we het gebruik ervan. We raden dan ook aan om vlugger al te werken met conventionele maateenheden als cm e.d.

3 Kritiek op historisch-genetische aanpak en de recapitulatietheorie

Er is al lang discussie over de toepassing van het '*genetische principe*' en de recapitulatietheorie in het onderwijzen van wiskunde, wereldoriëntatie e.d. (Feys, 2001). Afgezien van het feit dat het genetische principe allerlei variaties kent, bleek het ook een onvolledig en gebrekkig instrument voor de leerplanontwikkeling. Er wordt bv. voorbijgegaan aan de relatie met - en de invloed van de huidige cultuur waarin het kind opgroeit en aan de invloed van het onderwijsleerproces.

Prof. Victor d'Espallier schreef destijds al: "*De overgang van de natuurlijke maten naar de conventionele, enz. moet volgens Decroly door de kinderen zelf ontdekt worden. Deze psychologische aanpassing aan het kind kan o.i. echter maar binnen zeer beperkte grenzen geschieden. Ook de cultuur en de maatschappij stellen hun eisen; ze kunnen niet op het kind wachten*" (De Block e.a., 1974, deel 1, p. 367).

De voorbije jaren kreeg de toepassing van de recapitulatietheorie op 'meten en metend rekenen' veel kritiek te verduren, vooral waar het gaat om grootheden zoals lengte, gewicht, inhoud ... waarbij de meeste kinderen al in een vroeg stadium kennismaken met standaardmaten en standaardmeetinstrumenten. Thuis bv. zien ze meten met lintmeter, vouwmeter, lat ... en ze horen spreken over meter

en centimeter en over hoeveel kilometer het nog is naar oma. Ze verwerven al vroeg een beeld van een literpak melk, hun gewicht wordt in kilo's uitgedrukt ... Ze horen 'over vijf minuten (of over een kwartier) gaan we eten' ... Een aantal gestandaardiseerde maateenheden zijn a.h.w. 'natuurlijker' dan de meeste zgn. 'natuurlijke maateenheden' die de voorouders hanteerden.

Nogal wat leerkrachten en didactici vinden dat voor het meten van lengte en gewicht veel vroeger gebruik gemaakt moet worden van deze voorkennis. Lange tijd en enkel met natuurlijke maten werken is volgens hen dan ook onnatuurlijk. In de volgende paragrafen bespreken we de kritiek op de dogmatische genetische leerlijn voor 'metend rekenen' en op de recapitulatietheorie met de eraan verbonden 'informele' en zelfontdekkende aanpak

4 Relativering van werken met natuurlijke lengtematen en informele aanpak

In de bijdrage 'Lengtemeting op de basisschool - actuele ontwikkelingen en internationaal onderzoek-' wijdt A. Peter-Koop (2002) een aantal interessante beschouwingen aan deze thematiek. De conclusies bij een aantal onderzoeken zijn de volgende:

* De kinderen komen in hun leefwereld veel vroeger in contact met conventionele maten en meetinstrumenten dan de aanhangers van het genetisch principe beweren. De culturele of formele 'maten' zijn soms natuurlijker dan natuurlijke maateenheden die steeds minder gebruikt worden. Veel jonge kinderen gaan soms al opmerkelijk goed met standaardmaten (bv. cm en m) en conventionele meetinstrumenten (bv. meter, liniaal) om. De langdradige en omstandige indirecte vergelijkingsmethoden met willekeurig gekozen maten zijn voor deze kinderen eerder zinloos en ook moeilijker. Een niet-kritisch gebruik van niet-conventionele maateenheden kan zelfs tot ontwikkeling van misvattingen leiden.

* Het werken met natuurlijke lengtematen en informele meetsituaties draagt minder bij tot het ontdekken van de basisstructuur van elk meetsysteem dan algemeen verwacht wordt. Vooral via gerichte verkenning van conventionele maten als centimeter en meter - gekoppeld aan de verkenning en het gebruik van de liniaal - ervaren de leerlingen de drieledige structuur van het echte meetsysteem.

° Er moet een van tijd en ruimte onafhankelijke maateenheid gevonden worden. Hierbij moet ook verwarring tussen de maten voor lengte en oppervlakte/volume voorkomen worden. Bij het meten van

lengte met stroken of blokjes treedt vlugger verwarring op.

° De maateenheid moet herhaald toegepast en bijgeteld worden als het te meten object groter is dan de eenheid. Het inzicht in 'schaalverdeling' en 'resultatief tellen' van de grootte is hierbij heel belangrijk. De eenheid moet systematisch onderverdeeld worden wanneer er geen natuurlijk maatgetal bestaat, dat het te meten object volledig kan omvatten.

*Uit bepaalde onderzoeken blijkt verder dat een te grote nadruk op het meten met niet-standaardmaten problemen voor veel leerlingen oplevert die tot nu onderschat werden. In een Amerikaans handboek beklemtoonden P. Wilson en A. Osborne in 1988 het volgende: *"Bij het pure aftellen met niet-conventionele, willekeurig gekozen lengtematen worden noch de betekenis van de nul, noch het herhaalde aanleggen van lijnstukken, die de eenheden respectievelijk de onder-eenheden representeren, in het meetproces duidelijk. Dit bemoeilijkt een werkelijk begrip van de onderliggende structuren van het meetproces."* De auteurs pleiten voor het vroeger overschakelen op conventionele maten en meetinstrumenten.

*De kinderen zijn binnen metend rekenen te veel gedachteloos en informeel met meten bezig en dat levert te weinig resultaten op.

P. Bragg en L. Outhred hebben aan het eind van de jaren 1990 in een breed opgezette studie de kennis van Australische basisschoolleerlingen over lengtematen onderzocht. *"De leerlingen pasten bij de toetsopgaven twee verschillende strategieën toe: enerzijds het tellen met informele maateenheden, markeringen of afstanden, anderzijds het gebruik van een liniaal en het aflezen van de schaalindeling. Beide aanpakken verwijzen volgens de wetenschappers naar een eerder verworven instrumenteel en oppervlakkig begrip van het meetproces en laten geen dwingende conclusies toe dat er een diepergaand begrip van het hieraan ten grondslag liggende complexe (drieledige) meetsysteem bestaat."*

Eerder ontstaat de indruk dat voor veel kinderen meten hetzelfde is als tellen van 'papierenen voeten', lucifers of strepen. Deze louter rekenkundige interpretatie van grootheden, die de samenhang met de aan de meting ten grondslag liggende eenheden verwaarloost, kan de opbouw van een realistische voorstelling van grootheden en van een begripsvolle afbakening van lengte, oppervlakte en inhoud blijvend belemmeren" (Peter-Koops, o.c.) Bragg en Outhred stellen voor meer tijd te besteden aan de gerichte verkenning van de conventionele maten en meetinstrumenten en wat minder aan het informele meten.

5 Voorkeur voor conventionele maten en meetinstrumenten bij lengtemeting

De Australische G. Boulton-Lewis (1996) onderzocht midden de jaren tachtig de samenhang tussen de cognitieve theorieën (bv. genetische principe, ontwikkelingspsychologische gegevens à la Piaget ...) en de kennis van lengtemeting bij basisschoolleerlingen. Zij stelde daarbij vast dat de meeste kinderen van haar onderzoeksgroep met succes al met een liniaal konden werken voordat ze in een situatie waren om over strategieën met nietconventionele meetinstrumenten te denken. Uit een aanvullend onderzoek over lengtestrategieën bleek verder dat leerlingen uit leerjaar 1, 2 en 3 duidelijk de voorkeur gaven aan een conventioneel meetinstrument zelfs wanneer ze dat nog niet volledig begrepen hadden of dat nog niet op de juiste wijze en exact konden toepassen.

Om te kunnen zien dat willekeurig gekozen maten en meetinstrumenten niet betrouwbaar zijn, moet de leerling begrijpen dat de onderscheiden lengten en maatgetallen van de gebruikte eenheden een sluitend systeem vormen en moet hij daarbij passende conclusies trekken. Het gebruik van een gewone 30-cm liniaal bij het vergelijken van twee verschillende objecten is dan ook minder lastig. Bovendien past dit veel meer bij de alledaagse ervaringen van de kinderen, die toch in de regel zien hoe volwassenen bij het meten en vergelijken van lengten conventionele - en juist niet willekeurig gekozen meetinstrumenten - gebruiken.

T. Nunes, P. Light en J. Mason vergeleken in een onderzoek van 1993 de handelwijzen van leerlingen uit klas 2 bij lengtemeting - waarbij verschillende conventionele, maar ook niet-standaard meetinstrumenten ter beschikking stonden. Hun onderzoekresultaten wijzen in dezelfde richting. *"Nunes en haar collega's onderzochten of de leerlingen meetinstrumenten als een gewone liniaal met onderverdeling op de juiste manier gebruikten, voordat ze dat instrument zelf (her)uitgevonden hadden volgens de theorie van de didactische ordening (= zgn. meetleerlijn). Evaluatie van de data van dit onderzoek laat zien dat de zes- tot acht-jarigen beter met conventionele meetinstrumenten voor lengte konden omgaan dan met onconventionele (zoals een stuk touw), hoewel volgens het leerplan in Engeland juist het werken met onconventionele maten in klas 2 een centrale plaats heeft en vooraf dient te gaan aan het gebruik van gestandaardiseerde maten"* (Peter-Koop, o.c.).

Ook uit actueel onderzoek van M. Nührenbörger (2001) in Duitsland blijkt dat leerlingen uit het 2de leerjaar, aan wie gevraagd werd - voordat ze onderwijs in lengtematen kregen om streepjes te tekenen van 1 cm respect 10 cm lang, zich daarbij vaak een liniaal voorstellen en dan volgens dit mentale beeld de streep lengtes tekenen.

Waar zit die klaarblijkelijke attractiviteit van conventionele meetinstrumenten voor de kinderen in? Volgens Peter-Koop (o.c.) vast en zeker in een of andere eerdere buitenschoolse ervaring. Zo zijn de meeste kinderen bijvoorbeeld al meerdere malen en in verschillende situaties gemeten en gewogen, hebben ze zakgeld gekregen (en uitgegeven) en weten ze precies wat de aanvangstijden en duur van hun lievelingsprogramma's op de televisie zijn. Zij zien hun ouders en anderen koken en iets repareren, en hebben het nut van conventionele meetinstrumenten op allerlei manieren direct of indirect ervaren.

6 Besluiten

Bij lengtemeting is een aanpak die gebaseerd is op de voorschoolse en buitenschoolse ervaringen waarover de meeste kinderen beschikken, aangevoelen. Kinderen maken geen echt onderscheid tussen 'natuurlijke maten' en 'standaardmaten'. Ook een standaardmaat is voor hen een 'natuurlijke maat'. Meetlat, lint en liniaal zijn heel natuurlijke meetinstrumenten die ze al vroeg kennen.

Een quasi gelijktijdig gebruik van conventionele en willekeurige maten, waarbij ook de voorkennis over het omgaan met gebruikelijke maten en meetinstrumenten betrokken wordt, lijkt dus aangewezen. We denken hier bv. aan de bespreking met de kinderen van de schaalverdelingen op de hun bekende meetinstrumenten en het tegelijk laten ontwerpen van dergelijke schaalverdelingen met onderverdelingen bij willekeurig gekozen maateenheden; dit laatste om de betekenis en de structuur van de gebruikelijke meetinstrumenten en maten nog beter te kunnen doorzien en begrijpen. Dit betekent ook dat de leerkracht van een eerste leerjaar al over cm mag praten. De verkenning van de meetlat biedt overigens een goede ondersteuning van de getallenkennis (bv. ook resultaatief tellen). Een leerling moet nog niet weten dat 1 m = 100 cm om al met cm als lengtemaat en de meetlat te kunnen werken.

De school is niet almachtig, en heeft vooral een onderwijsopdracht

Niet zozeer onderwijs faalt bij bestrijden van discriminatie e.d., maar eerder de menselijke soort

Dick Wursten

Probleem; elke dag extra maatschappelijke taak

Begin september j.l. was er in de media veel te doen over discriminatie en racisme. Er verschenen opiniebijdragen in de kranten waarin de indruk werd gewekt dat het onderwijs en de lerarenopleidingen faalden in hun opdracht om discriminatie en racisme te bestrijden. Dick Wursten, inspecteur protestants-evangelisch godsdienstonderwijs voelde zich geroepen om hier kritisch op te reageren in De Standaard van 6 september 2017.

De voorbije maanden kreeg het onderwijs overigens bijna dagelijks een extra maatschappelijke opdracht toebedeeld. De 4 van de 10 ZILL-leerplannen slaan op de sociaal-affectieve persoonsvorming. Ze wekken de indruk dat de leerkracht veel en expliciet aandacht moet besteden aan de persoonsvorming en gevoelens van de leerling. Onderwijsverantwoordelijken pleiten wel geregeld voor ontstopping van het curriculum, maar voegen er zelf al te veel nieuwe curriculumpunten en zelfs vakken aan toe.

Almachtige school moet blijkbaar alle samenlevingsproblemen oplossen

Wursten: "Er kan geen samenlevingsprobleem in de media aan bod komen, of al spoedig klinkt: 'Ons onderwijs faalt.' Maakt niet uit of het over het gebrek aan burgerschap gaat, of over godsdiensttwisten, radicalisering, racisme of seksuele vooroordelen. Altijd krijgt het onderwijs de schuld, meestal gevolgd door een oproep om het voortaan beter te doen.

Opgeheven vingertjes van stuurlied aan wal, die het altijd beter weten. Zo ook in De Morgen bij de drie jongeren die getuigden over racisme op school (DM 5/9). Angelo Van Gorp (UGent) concludeerde: "Het is niet zozeer de lerarenopleiding die faalt, eerder het onderwijs tout court."

Ik ontken natuurlijk niet dat er enorme problemen zijn in de samenleving, en dus ook in het onderwijs. De schuld daarvoor eenzijdig bij het onderwijs leggen, is naast de kwestie. Dat opent ook geen reële handelingsperspectieven, maar dekt de werkelijke stand van zaken toe. De problemen zitten

namelijk veel dieper. Els Consuegra merkte terecht op in haar opiniestuk (DM 5/9): "Het gaat niet over enkele rotte appels, maar om een probleem met diepe wortels." De mens discrimineert, altijd, en ook als hij het niet wil, doet hij het onbewust toch.

Dit lijkt me een vaststelling met verstrekkende gevolgen, die Consuegra echter niet omschrijft. Zij wil de 'diepe wortels' er ook uit hebben. Maar dat lijkt me een idee-fixe, wishful thinking. Een mens zonder wortels is immers geen mens. En die wortels zitten nu eenmaal ergens in je geslachten, je familie, je groep, je volk, je taal. Precies die punten waar we 'discrimineren' – onderscheid maken dus.

Daarom faalt 'de mens' als sociaal wezen, onherroepelijk. Hij zakt gegarandeerd voor het burger-schapsexamen, leraren niet uitgezonderd.

School kan opvoeding van kinderen niet overnemen

De school kan dat niet veranderen. Zij kan de opvoeding van de kinderen ook niet overnemen. Opvoeden moeten ouders doen en daarna is het aan de groep waarin ze leven en zich bewegen (de peergroep, subcultuur, buurt enzovoort). De school kan hoogstens proberen bij te sturen en probeert dat meestal ook, maar verwacht er niet te veel van. "Als ze de schoolpoort uit zijn," zo hoorde ik een leerlingenbegeleider ooit zeggen, "zijn ze alles weer vergeten."

Een school is en blijft een onderwijsinstelling en geen opvoedingsgesticht

Komt daar ook bij dat de opvoeding van de jongeren niet de kernopdracht is van de school. Een school is en blijft een onderwijsinstelling en geen opvoedingsgesticht. Het pedagogische effect van het onderwijs, de overdracht van waarden, komt tot stand door de manier waarop men op school 'samenleeft', met elkaar omgaat. De schoolcultuur, de sfeer, de omgangsregels, de gewoontes, de feesten en het schoolreglement bepalen dat – in één woord: de etiquette, de vertaling van de grote ethiek in behapbare brokjes samenleven. En in die kleine ethiek weerspiegelt de school de grote ethiek

van de samenleving, meer niet. En als het daar misgaat – zoals bij die leraar die plots racistisch uit de hoek komt – dan faalt niet het onderwijs op zich, maar wordt het falen van de samenleving zichtbaar. Het falen dat, zoals Consuegra duidelijk maakte, veroorzaakt wordt door de neiging tot discrimineren in het bloed van de mens, of in zijn genen, als u dat liever wilt.

Pas als de samenleving toont hoe het moet, kan de school haar steentje bijdragen' Ik stel dan ook voor om de dingen bij de naam te noemen. De mens is van nature geneigd om enkel sociaal te zijn voor zijn eigen mensen. Enkel de incrowd kan op compassie en inzet rekenen, de rest moet maar afwachten hoe de bal rolt, de pet staat. En gelukkig valt het vaak mee. De mens kan ook wel ruimhartig zijn, maar moet daaraan werken. Hij moet 'geraakt' worden, ervaren dat er meer 'wij' is dan hij aanvankelijk dacht. Dit gaat niet via rationele redeneringen, maar via belevingen. Als die negatief zijn, als men bijvoorbeeld wordt uitgescholden voor neger op school, of wordt afgeblaft door een groepje Noord-Afrikanen in de tram, dan zijn alle positieve woorden over inclusiviteit machteloos. In een hyperdiverse samenleving (die dus vanzelf uit elkaar valt in sub-groepen) moet dit voor iedere weldenkende mens een aandachtspunt zijn, altijd, overal en dus ook op school. In die volgorde. Anders scheurt het sociale weefsel nog verder.

'Woorden wekken, voorbeelden strekken

De remedie zal niet van de school alleen kunnen komen, maar zal door de samenleving moeten worden gedragen en – vooral – voorgeleefd. 'Woorden wekken, voorbeelden trekken', zeiden we vroeger. De mens als gemeenschapswezen die een grotere diversiteit dan enkel de eigen groep kan omvatten, zal zichzelf desnoods moeten uitvinden. Het is niet anders.

De mens is naast een stuk 'natuur' gelukkig ook een cultuurwezen en kan zichzelf en zijn toekomst voor een deel ook zelf bepalen. Pas als zij in de praktijk laat zien hoe het moet, kan de school haar steentje bijdragen aan dit opvoedingsproject. Denken dat het omgekeerd kan, is jezelf blaasjes wijsmaken.

Kritische vragen en opmerkingen over functioneren ondersteuningsnetwerken M-decreet in commissie onderwijs 28 september

Stella Brasseur & Raf Feys

1 Jo de Ro (Open VLD): leerlingen basisaanbod komen ten onrechte in B-stroom s.o. terecht

“Vooral ook over de B-stroom in het secundair maak ik me grote zorgen. Het is daar dat de meeste kinderen die vroeger in het buso terecht zouden zijn gekomen, nu als gevolg van het M-decreet terecht komen. Ik zie bij mij in de regio dat veel kinderen die in het buitengewoon basisonderwijs gezeten hebben, nu meer terechtkomen in de B-stroom in het secundair en daar in grote klassen zitten.”

Reactie minister Crevits: problemen basisaanbod

“Die kinderen zouden inderdaad niet in de B-stroom terecht mogen komen. Ik vind dat ons buitengewoon *secundair* onderwijs ook een eigen opdracht heeft.

En inderdaad, de *scholen basisaanbod* zitten op dit ogenblik een beetje in een ijle situatie. Wij zien dat zelf ook. Ze vragen zich af wat hun finaliteit nu eigenlijk is.

Het zou niet mogen zijn dat die scholen basisaanbod zich enkel zouden moeten bezighouden met het rijp maken van de kinderen om ze terug naar het gewoon onderwijs te brengen. Dat kan niet. We hebben daar dus een eigen finaliteit nodig. *Ik denk dat we daar een stuk op zullen moeten ingrijpen, om in het type basisaanbod weer wat rust te brengen en de stabiliteit te verzekeren.* Ik zal daar een voorstel voor formuleren. U zegt dat al die leerlingen daar in de B-stroom terechtkomen. Dat is niet noodzakelijk de beste plaats voor die kinderen. Als we het daarover allemaal eens zijn, kunnen we ook voor dat basis-aanbod de nodige rust brengen in de toekomst.

Commentaar: we waarschuwd in Onderwijskrant tijdig dat de invoering van het al te brede basisaanbod tot een ontwrichting van het b.o. - en van het vroegere type-8 in het bijzonder zou leiden. Achteraf is dat nog moeilijk recht te zetten. Merkwaardig is ook dat in de Consultatienota van Crevits van november 2016 nog sprake was van het afschaffen van het blo. En ook Lieven Boeve stelde op 15 december 2016 een afschaffing voor. Wij en vele anderen hebben hier scherp op gereageerd. Maar nu wekken Crevits en De Ro de indruk dat het b.o heel belangrijk is en dat veel kinderen ten onrechte in 1B i.p.v. het buso terecht komen.

Minister Crevits tussendoor als reactie op kritiek van Caroline Gennez (Sp.a) *“Is het niet vreemd dat in 2014 het M-decreet is goedgekeurd zonder 1 euro aan extra middelen te voorzien?”* Commentaar: terechte reactie op de kritiek van Gennez, maar Crevits & de CD&V zaten toen toch ook al bij de beleidsmakers die het decreet goedkeurden.

2 Koen Daniëls (N-VA)

2.1 Leerkracht - of leerlingondersteuning?

We krijgen heel veel signalen vanuit het veld dat er enkel nog begeleiding op systeemniveau mogelijk zou zijn. In het kader van het decreet hebben we er een aantal keer op moeten wijzen wat er wel in het decreet staat. Ik heb hier powerpoints bij waarop staat: *“We zetten prioritair in op de ondersteuning van leerkracht en teams, niet langer een begeleiding per week van een leerling.”* Als je dat op een powerpoint zet, dan begrijpen de schooldirecteurs daar iets anders onder dan wat we hier zelf over zegden.

Minister Crevits repliceerde dat ook zij aanstoot neemt aan zo'n verkeerde berichten over het decreet.

Commentaar: Minister Crevits heeft zelf in de aanloop herhaaldelijk gesteld dat vanuit de jarenlange GON-begeleiding was vastgesteld dat leerlingondersteuning weinig effectief en efficiënt was en dat in het ondersteunings-decreet zou gesteld worden dat het voortaan vooral om leerkrachtbegeleiding zou gaan.

2.2 Late start ondersteuning

We stellen verder vast dat er heel veel plaatsen zijn waar de ondersteuning ten vroegste start op 15 oktober, dat er op 1 september mensen aan het observeren zijn zonder dat de ouders van iets weten ... Dat zijn toch dingen die vragen oproepen. We horen ook: *‘We zullen u wel bellen, we zetten het niet meer op mail.’* Dat roept bij ouders, maar ook bij ons, toch wel een aantal vragen op.

2.3 Gebrek aan gepaste expertise bij ondersteuners

Er is ook de kwestie van de gebrekkige expertise. Waarom kon de huidige expertise die er was, niet worden voortgezet? We stellen vast dat mensen met heel veel expertise niet meer op het terrein gaan, en dat er dan andere mensen met een andere expertise leerlingen beginnen te begeleiden. Ik stel ook vast dat er nu mensen uit een ondersteuningsteam, expert in autisme, worden gestuurd naar een leerling met dyspraxie. De ondersteuner vraagt dan aan de leerkracht hoe die dat vorig jaar deed en of hij dat op mail kan zetten, want dat hij er zelf niets van kent. Dan komt bij mij toch de stoom uit mijn oren, en vooral bij de ouders.

Commentaar: Dat is mede het gevolg van het feit dat de expert in autisme zich in een week zou moeten verplaatsen naar een groot aantal scholen. Een groot deel van zijn 22 lesuren zouden opgevuld worden door verplaatsingen.

2.4 Ellenlange vragenlijsten invullen: veel extra planlast; ouders in de kou

Ik heb van een aantal scholen vragenlijsten gekregen die leerkrachten nu moeten invullen. Het zijn vragenlijsten van vier pagina's. Men moet alles invullen voor alle leerlingen, ook voor de leerlingen die al gekend zijn. De zorgleerkrachten worden knettergek want die moeten voor elke leerkracht opnieuw sjablonen invullen voor leerlingen die men al kent. Ik heb het niet over nieuwe aanmeldingen, maar over leerlingen die men al kent. In sommige scholen zitten nu mensen uit het ondersteuningsnetwerk anderhalve maand, tot aan de herfstvakantie, leerlingen te observeren die al gon-begeleiding hadden en al een attest hadden. Ja, dat is zonde van de tijd en van de middelen.

Hoe kennen ouders de aanspreekpunten? Hoe weten die mensen dat, zeker voor de leerlingen die de vorige jaren al begeleid werden? Die mensen horen het letterlijk in Keulen donderen. Het gaat niet over één casus, maar we hebben weet van meerdere.

3 Elisabeth Meuleman (Groen)

3.1 Individuele ondersteuning leerling niet haalbaar

Ouders melden dat het voor hun kind met autismespectrumstoornis onvoldoende is als er enkel *leerkrachtgerichte* ondersteuning is. Voor kinderen met dyslexie geldt dat ook. Ze krijgen te horen dat leerlinggerichte ondersteuning voor hen niet meer kan, dat het ook niet meer mag. De paraplu wordt opengetrokken en men schuift het door naar de overheid. Men zegt: *'Het mag niet meer.'*

Men zegt de ouders dat het niet mag omdat men het gewoon niet kan realiseren binnen het netwerk, omdat de mogelijkheid er niet is om die individuele begeleiding te organiseren.

Commentaar: mede door de verspreiding van de inclusie-leerlingen over vele scholen wordt de ondersteuning ook veel minder efficiënt dan wanneer die kinderen op 1 b.o.-school zitten en vaak nog in groepjes ondersteund kunnen worden.

Meuleman: Dat is mede het gevolg minister, van het feit dat men gezegd heeft dat men over twee jaar die Gon-uren gaat bevriezen. Het resultaat is dat men een netwerking krijgt waarin bijvoorbeeld een school buitengewoon onderwijs zit die zich gespecialiseerd had in Gon-begeleiding en zeer veel Gon-begeleiding gaf. Als die valt in één netwerk dat het geluk heeft dat het een beroep kan doen op zeer veel bevroren Gon-uren, dan hebben die zeer veel uren met de nieuwe verdeling bij. Dan is er een ander netwerk dat geen grote Gon-school heeft en niet zoveel gon-uren uit het verleden heeft, en dit moet de schaarste verdelen, met als gevolg, minister, dat men een grote ongelijkheid krijgt. Het ene netwerk heeft zeer veel uren ter beschikking, daar krijgen de kinderen wel nog individuele begeleiding, het andere kan dit niet.

3.2 Grote regionale ongelijkheid in ondersteuning

Op de ene plek is er dus wel voldoende individuele ondersteuning. Op een andere plek is het klasondersteuning. Dat zorgt voor grote vraagtekens, voor wat wrok en voor situaties waarin sommige netwerken het echt niet kunnen omdat ze een pak minder uren hebben.

Commentaar: we hebben tijdig voor dit probleem gewaarschuwd - met een verwijzing naar analoge kritiek in Nederland.

4 Kathleen Krekels (N-VA)

4.1 Zware extra-taaklast voor b.o.-directeurs ten koste van de goede werking b.o.-school

Er zijn heel veel directeurs van het bijzonder onderwijs die heel de vakantie hebben doorgewerkt, en die nu nog overuren draaien, uiteraard om alles goed georganiseerd te krijgen. Zij betreuren dat er op voorhand weinig nagedacht is over het operationele. De coördinatoren zetten zich uiteraard wel 100 procent in.

Wat zij ook moeilijk vinden, is *de coaching*. De directeurs offeren zich op om zoveel mogelijk coaching en begeleiding te geven aan al die begeleiders. Dat komt natuurlijk extra bij hun gewone taak om hun eigen school draaiende te houden. Ik denk aan pedagogische en competentiebegeleiders, zij moeten daar misschien een ondersteunende taak opnemen. Ik weet niet of dat nu al voldoende gebeurt omdat toch veel directeurs berichten dat het allemaal op hun schouders terechtkomt. Ze geven aan dat er nu ondersteuningsnetwerken gestart zijn die honderd of meer personeelsleden in dienst hebben. Die zijn verdeeld over die verschillende scholen buitengewoon onderwijs. Binnen hun netwerk hebben een aantal scholen zich gegroepeerd of opgeofferd om die mensen allemaal een soort 'thuisplaats' of 'vertrekplaats' te geven.

4.2 Veel te weinig werkmiddelen voor verplaatsingen, werkmateriaal e.d.

Minister, u hebt daarnet gezegd dat er 1 miljoen euro werkmiddelen extra gegenereerd zou worden (door afname b.o.-leerlingen) en men gaf ook aan dat die eventueel kunnen worden ingezet voor die verplaatsingskosten.

Maar men geeft nu al aan dat de ondersteuners veel geld kosten, onder meer door die verplaatsingsvergoedingen; dat die kosten eigenlijk verhoogd zijn omdat ze die nu van deur naar deur mogen aangeven, van de vertrekdeur tot aan de deur van de scholen waar ze hun diensten gaan verlenen. Dat wordt momenteel betaald uit de werkmiddelen van de school zelf. De school die mij daarover bericht heeft, haalt dat nu uit de eigen werkmiddelen. Ik weet niet of die 1 miljoen euro daar voldoende oplossing aan gaat geven, maar als dat bij deze school zo is, zal het bij andere scholen ook het geval zijn.

Commentaar: Minister Crevits liet verstaan dat ze niet bereid is al te veel verplaatsingskosten te betalen, maar dan moet men de ondersteuners verbinden aan inclusie-kinderen van een paar, of een beperkt aantal scholen waarvoor ze vaak de nodige expertise niet hebben. En wie betaalt het extra werk materiaal dat ondersteuners nodig hebben? Nu ontlenen ze dit vaak aan b.o.-scholen waardoor de werking van de b.o-school in het gedrang komt.

Krekels: Nog iets dat we bij de monitoring en beetje moeten opvolgen. Doordat de Gon-uren verdwenen zijn, moeten administratief alle leerkrachten die in het ondersteuningsteam tewerkgesteld worden, weer ingeschaald worden op uren van de school. Dat geeft enorme administratieve gevolgen waarbij de overtalligen verlofstelsels nemen enzovoort. Dat geeft blijkbaar wel wat problemen, die we misschien toch eens moeten bekijken.

5 Caroline Gennez (Sp.a)

5.1 Geen ondersteuning voor leerlingen met nieuw ondesteuningsverslag

Minister, vanuit het onderwijsveld komen er verontrustende signalen, namelijk dat men met moeite de ondersteuning die men eerder voorzag aan leerlingen met specifieke zorgnoden kan garanderen. Zeker voor nieuw geattesteerde leerlingen is er een acute nood aan ondersteuning, maar schieten de ondersteuningsteams op dit moment te kort in omkadering om die zorg ook effectief te kunnen realiseren.... De centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) spelen een cruciale rol. Wij horen dat er voor nieuwe verslagen eigenlijk geen ondersteuning wordt vastgelegd.

Commentaar: dat is een van de steeds terugkomende kritieken - zie ook volgende bijdrage.

5.2 Nodige expertise voor leerkrachtgerichte ondersteuning ontbreekt

Voor *leerkrachtgerichte ondersteuning* geeft men aan dat de profielen van de expertise in de ondersteuningsteams, ook bijvoorbeeld met overtalligen uit het buitengewoon onderwijs, niet altijd de sterkste of de geknipte profielen zijn om de leerkrachtgebonden ondersteuning te bieden. Zij hebben de expertise en de ervaring van het werken met kinderen in het buitengewoon onderwijs; maar leerkrachtgerichte ondersteuning vergt toch een andere competentie en die is in sommige teams onvoldoende aanwezig.

5.3 Casus: schrijvende getuigenis van een ouder

Aline is vier en werd vorig jaar gediagnosticeerd met autismespectrumstoornis (ASS). Uiteraard is dat nooit evident in een gezin. Maar na verdriet, waren de ouders op een bepaalde manier ook wel opgelucht dat er na drie zware jaren voor het gezin eindelijk perspectief was op hulp.

De school werd ingelicht in januari 2017 en er werd meteen een Gon-dossier opgestart. Er was wel wat onduidelijkheid in het begin, maar er werd aangegeven dat Aline vanaf september 2017 een traject opgestart zou krijgen. In tussentijd werd ze geremedieerd door wat haar papa een 'superjuf' noemt. Ze kreeg die bijnaam van de ouders wegens haar betrokkenheid. Ze nam persoonlijke spullen mee van thuis, zoals een hoofdtelefoon, die ervoor kon zorgen dat Aline niet te veel prikkels kreeg, zodat ze echt meekon in de klas en dat er ook voldoende rustmomenten werden ingebouwd. Zowel tijdens de lessen als tijdens de pauzes was er de mogelijkheid op school om toch wel in wat afzondering te voorzien. De leerkracht deed er samen met de ouders alles aan om het schoolgebeuren ook voor Aline zo aangenaam mogelijk te maken. Zo werd die periode, die een kortere periode was, voor iedereen haalbaar. Het was een overbruggingsperiode.

Sinds mei 2017 kreeg de familie onverhoopt snel de mededeling dat er thuisbegeleiding zou worden opgestart. Ze waren daar niet op voorbereid. Ze hebben een intakegesprek gehad, maar hebben nadien niets meer gehoord van de begeleidingsdienst.. Ondertussen werd het nieuwe ondersteuningsmodel goedgekeurd en dachten de ouders dat ze vanaf 1 september opnieuw geïntegreerd en op een positieve manier ondersteuning konden krijgen. Maar tijdens de zomermaanden was het onzekerheid troef voor het gezin.

De ouders wisten niet of hun dochter Gon of de nieuwe vorm van leerlinggebonden zorg ook effectief zouden krijgen en het CLB bleef onbereikbaar. Toen ik mijn interpellatie indiende, was het halfweg september en kregen ze de boodschap dat zorg op maat of het nieuwe Gon wellicht niet voor dit jaar zou zijn. Dat was natuurlijk een vreselijke mededeling, waarop ze absoluut niet voorbereid waren. Ook voor de kleuterjuf was dat een serieuze domper, omdat ze een klas heeft met 26 kinderen en zij ook zelf wel wat extra hulp zei te kunnen gebruiken. Ook type 9-onderwijs is door het gezin in overweging genomen, maar ook die klasjes zitten overvol.

Het gaat niet zo goed met de dochter van het gezin. Ze kan de stress van het schoolgebeuren op dit moment absoluut niet plaatsen. Er is veel onzekerheid, geen zorg op maat. De school wil wel, leerkrachten willen wel, maar ze kunnen niet omdat het niet op punt staat. Overgangen verlopen moeilijk, begeleiders kunnen niet voldoende tijd besteden. Aline huult 's nachts, ze is angstig. Ik hoorde vorige week dat ze eigenlijk ook niet meer praat, ook al is ze vier. Ze is helemaal het noorden kwijt. Vooral de middaglunch is voor haar heel moeilijk. Dan zitten tachtig kinderen onder het toezicht van één PWA-begeleider. Die overprikkeling kan ze duidelijk echt niet aan. De ouders, hardwerkende tweeverdieners, zitten nu echt met de handen in het haar. Er is geen thuisbegeleiding, geen schoolbegeleiding, enkel een juf met 26 kinderen en 2 hardwerkende ouders.

Evaluatie ondersteuningsnetwerken door 'Inclusief Buitengewoon'

Verslag van geëngageerde ouder *Annemie Pupe* op website *Inclusief Buitengewoon*

Op vraag van de Administratie Onderwijs hebben we een eerste evaluatie gemaakt van het ondersteuningsmodel, dat op 23 mei gestemd werd in de Commissie Onderwijs en dat vanaf 1 september in voege is. Hierbij het verslag dat ingediend werd door Annemie Pupe op dinsdag 17/10/2017

Ondersteuningsvraag : veel kinderen/ouders blijven in de kou staan

Ouders die nog geen attest hebben voor hun kind en nog geen HGD hebben doorlopen weten initieel niet tot wie ze zich nu moeten wenden. Alle info voor ouders gaat uit van kinderen die reeds in een 'type' zitten. Die ouders moeten zich dus richten tot de reguliere school. Scholen melden de moeilijkheden van kinderen die nog geen attest hebben maar die best wel ondersteuning kunnen gebruiken, volgens de initiële geest van dit ondersteuningsmodel: *'Ook kinderen zonder attest moeten ondersteuning van experts uit een buitengewoon onderwijs kunnen krijgen.'* Maar deze geest is 'volledig' verlaten momenteel. Enkel kinderen met vermoeden type 3 zonder medisch attest kunnen eventueel nog klasgerichte ondersteuning krijgen.

Scholen hebben leerlingen moeten doorgeven volgens 3 lijsten; kinderen met GON, GON ooit gekregen geen GON maar aanmelding aangewezen, hetzij op vraag van de ouders, hetzij op vraag van de leerkrachten en de leerlingbegeleiders. De 3de lijst wordt momenteel dikwijls geschrapt

Deze kinderen krijgen tot dusver geen kans op ondersteuning. We lezen nochtans in het document van de overheid: *'Elke ondersteuningsvraag moet worden beantwoord.'* Er is natuurlijk een verschil in beantwoorden en ook effectief krijgen. We krijgen de indruk dat de overheid veel belooft maar niet weet of het in de praktijk haalbaar is.

In veel gevallen zal de ondersteuningsvraag dus negatief beantwoord worden. Wellicht en hopelijk wordt deze vraag hernomen in de loop van het schooljaar, wordt een HGD-traject opgestart en is er genoeg budget over om ook deze kinderen te helpen. Voorlopig vallen de kinderen in de 3de lijst dus onder de leerlingbegeleiding van de school, waar tot nu toe geen extra middelen voor uitge-

trokken worden - alhoewel de ondersteuning van die kinderen wel verplicht wordt van overheidswege.

De begrijpelijke reactie op dit alles van ouders is nu: zie maar dat je een attest in handen hebt of je krijgt geen kans meer op extra ondersteuning. Een mama verwoordt het heel goed: *"Het doel van dit decreet was om het labelen van kinderen te beperken? Het resultaat van een foutieve inschatting of foutief gebruik van het M-decreet zorgt er echter voor dat de diagnoses moeten gesteld worden vooraleer enige zorg voor het kind in kwestie mogelijk is."*

We hebben de indruk dat er voor de kleuters type 2 (zoals Down syndroom), waar er nu inderdaad extra middelen voor zijn (15 miljoen), heel veel uren ondersteuning zijn. Een kleuter met 4,5 uren ondersteuning in de klas is blijkbaar geen uitzondering! Dit lijkt ons bijzonder onevenwichtig en leidt tot vergelijken en afgunsten bij de ouders. Er heerst een sfeer van totale willekeur.

We merken verder ook dat er veel verschil is tussen scholen onderling in de openheid en welwillendheid om kinderen met een bepaalde problematiek op te vangen. Sommige ouders hebben het gevoel dat ze tegen een muur aanlopen als ze de problemen van hun kind aankaarten. Het is dan ook jammer dat, nu er een opening is om deze kinderen te helpen, deze mogelijkheid momenteel wordt afgesloten.

Te late opstart begeleiding, & minder ondersteuning dan voorheen

In veel gevallen is de ondersteuning nog niet opgestart, maar zou dit wel voor zeer binnenkort zijn. Ouders worden uitgenodigd voor een gesprek met CLB en school en geïnformeerd over de mogelijke ondersteuning voor hun kind. Hierbij willen we opmerken dat de zaken volledig anders hadden kunnen lopen indien de ondersteuningsnetwerken meer tijd hadden kunnen krijgen om zich te vormen.

We horen ook verschillende verhalen van mensen uit het ondersteuningsnetwerk die doen wat ze kunnen maar dikwijls de wind van voren krijgen inzake het achterblijven of verminderen van de ondersteuning, terwijl ze dit absoluut niet verdienen.

Waar de ondersteuning is opgestart bij ex-GON leerlingen is dit veelal minder dan vroeger, in het beste geval evenveel maar praktisch nooit meer. Dit horen we meermaals bij ouders en bij ex-GON begeleiders.

De leden van de Commissie Onderwijs beloofden nochtans: *'De aanpassingen die de voorbije maanden werden doorgevoerd, moeten ervoor zorgen dat kinderen in de toekomst net nog betere ondersteuning krijgen. Ook wanneer de ondersteuner in een ander netwerk zit, kan de school zonder probleem kiezen om de ondersteuning die kinderen nu krijgen, verder te zetten. Daar willen we naartoe: naar meer ondersteuning, op maat van de leerling, intensiever waar nodig en gericht zolang nodig.'* Beloven is gemakkelijk,

Veel waardering van ouders voor Buitengewoon Onderwijs - maar ontwrichting b.o.

Vanuit alle hoeken krijgen we heel veel positieve getuigenissen van ouders en kinderen in het buitengewoon onderwijs. Ouders lieten ons meermaals weten dat hun kind open bloeit, zowel als persoon als qua 'niveau'; en ze drukten hun dankbaarheid uit. Veel ouders melden dat het dankzij het buitengewoon onderwijs is dat hun kind veelal in het reguliere onderwijs uiteindelijk zijn plaats vindt. We krijgen ook positieve getuigenissen binnen van ouders wiens hun kind in een OV4 type 9 klas zit. De kleine klasjes en specifiek aangepaste werkwijze voor deze kinderen is goud waard.

Het lijkt ons dus dat niet iedere ouder zit te wachten op dit ondersteuningsmodel, en dat het buitengewoon onderwijs echt wel zijn waarde heeft.

Veel ouders zijn ook bezorgd omtrent de gevolgen van het M-decreet voor de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs. We blijven dan ook met argusogen de ontwikkelingen en de gevolgen voor het b.o. volgen. Zo werd ons onlangs gemeld dat er een klas is in het buitengewoon onderwijs waar er een tiener bij de kleuters moest gaan zitten omdat er te weinig leerlingen overbleven?! Dit is hopelijk misbegrepen want dergelijke toestanden zijn onaanvaardbaar! We hopen dat ook minister Crevits dit inziet.

Informatie voor ouders ontbreekt vaak

Vanuit de getuigenissen van de ouders hebben we eerst eerst de bereikbaarheid van de onder-

steuningsnetwerken nagegaan en in een document samengevat. Vanuit de opsomming van de ondersteuningsnetwerken, beschikbaar via de website van Agodi, werden alle centra opgezocht op het internet.

We merken grote verschillen inzake bereikbaarheid. Sommige ondersteuningsnetwerken hebben helemaal geen website of contactgegevens, andere hebben een toegankelijke website met duidelijke vermelding van contactgegevens voor ouders. Hierbij spreken de ondersteuningsnetwerken *zorgloket*. We vinden dit ook terug in de algemene communicatie vanuit het katholieke net: *"Indien een school voor een concrete casus een zorgvraag heeft waar ze intern geen antwoord op vindt, dan deelt ze dit mee aan het zorgloket, dat verbonden is aan het ondersteuningsnetwerk waartoe de school behoort. Het zorgloket is een laagdrempelig en toegankelijk aanmeldpunt waar scholen (en ouders) met dergelijke zorgvragen terecht kunnen."* De andere netten hebben het niet over een zorgloket, dit maakt het wel verwarrend voor ouders.

Vanuit diverse kanalen is ook duidelijk geworden dat ouders niet weten waar ze info kunnen krijgen. Veelal wenden de ouders zich tot de school, soms wordt het CLB gecontacteerd. Ouders zijn niet altijd op de hoogte van een specifiek aanspreekpunt.

Wellicht zou het gemakkelijker zijn als ieder ondersteuningsnetwerk een eigen website uitbouwt of folder uitgeeft waar ouders duidelijke info kunnen vinden, ook de ouders die eigenlijk de ondersteuning rechtstreeks vanuit een BuO school moeten krijgen (type 2, 4, 6, 7 auditief). Op deze manier kunnen ook alle aangesloten scholen een eenduidige communicatie aan de ouders geven. Let op dat dit ook geld, expertise en tijd kost, wat dan ook weer middelen zijn die niet rechtstreeks 'op de klasvloer' terecht komen.

Men moet er ook rekening mee houden dat er verschillende soorten van informatievragen zijn. Ouders gaan op zoek naar deze ondersteuningsnetwerken en vragen zich af hoe die ondersteuning, waar ze in de pers/andere ouders over horen, juist in elkaar zit. Ze vragen zich af of hun kind daar ook recht zou kunnen op hebben. Het ware wenselijk dat ieder netwerk eenduidige info (rechtstreeks komende vanwege overheid) kan overbrengen.

Ten tweede is er ook de info die ouders zoeken over de specifieke ondersteuning bij hun kind. Ook

daar merken we verschillen en onduidelijkheden bij wie ze terecht kunnen. Zeker bij leerkrachtgerichte ondersteuning is het soms niet de bedoeling dat de ondersteuner rechtstreeks contact met de ouders onderhoudt, alhoewel de ondersteuners zichzelf daar dikwijls niet goed bij voelen en toch toelaten dat er rechtstreeks contact met de ouders is.

Op de overheidswebsite- <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/ondersteuning-voor-leerlingen-met-specifieke-onderwijsbehoeften#meer-weten> - lezen we bij de rubriek: "Waar kan ik terecht met vragen?"

-Heeft je kind een gemotiveerd verslag of (inschrijvings)verslag voor type 2 (verstandelijke beperking), type 4 (motorische beperking), type 6 (visuele beperking) of type 7 (auditieve beperking)? Dan kan je met vragen over de ondersteuning terecht bij de school van je kind, bij het begeleidende CLB of bij de begeleidende school voor buitengewoon onderwijs.

-Heeft je kind een gemotiveerd verslag of (inschrijvings)verslag van type basisaanbod (dat de vroegere types 1 en 8 vervangt), type 3 (emotionele of gedragsstoornis), type 7 (spraak- of taalstoornis) of type 9 (autismespectrumstoornis)?

-Je school werkt in een regionaal ondersteuningsnetwerk samen met een of meerdere scholen voor buitengewoon onderwijs. Je kan met vragen over de ondersteuning terecht bij je school of bij het begeleidende CLB. Jij kan ook nadien, samen met je gewone school en je CLB bij het ondersteuningsnetwerk terecht, zowel met algemene als met specifieke vragen over de ondersteuning in de school van je kind. In elk ondersteuningsnetwerk komt er een aanspreekpunt voor ouders."

We merken dat ook hier de communicatie reeds veranderd is! We hebben een initieel document vanuit de administratie onderwijs waarin staat: "Elk ondersteuningsnetwerk voorziet in een laagdrempelig aanspreekpunt voor ouders. Ouders kunnen zo doorheen het hele schooljaar bij het ondersteuningsnetwerk terecht met algemene vragen rond ondersteuning en specifieke vragen rond ondersteuning binnen de school van hun kind."

Als de info voortdurend gewijzigd wordt is het heel moeilijk om als buitenstaander door de bomen het bos nog te zien. Het aanspreekpunt voor ouders lijkt dus op de achtergrond te komen, en de reguliere scholen moeten nu de meeste vragen allemaal opvangen. We begrijpen inderdaad dat de ondersteuningsnetwerken en de CLB's momenteel allemaal hun handen vol hebben en dat de scholen dus naar voor worden geschoven als aanspreekpunt,

maar ook voor deze scholen is dit extra werk. We denken dat een aanspreekpunt voor ouders uiteindelijk zijn doel voorbij zal gaan, en dat er toch altijd naar de reguliere school zal doorverwezen worden waardoor de leerlingbegeleidingsdienst extra veel werk zal krijgen. We hebben de indruk dat iedereen zich op zichzelf aan het terugplooiën is en dat er meer dan ooit in hokjes gedacht wordt. In plaats van samenwerken wordt er eerder in de eigen geledingen de rangen gesloten, veelal uit zelfbehoud.

Bijlage. Nog een vraag die we in juli voorlegden aan het departement

(1) Is er een bepaalde controle op conformiteit van ondersteuning en een bepaald werkkader om ondersteuningshoeveelheden te bepalen? Krijgt een leerling met dezelfde problematiek dezelfde ondersteuning in verschillende netwerken?

Antwoord van departement: Het bepalen van de ondersteuningsvragen en de afstemming daarop vanuit scholen buitengewoon onderwijs is een zaak van de direct betrokken actoren: de school voor gewoon onderwijs, ouders en leerling, CLB en school buitengewoon onderwijs. Het GON-model ging er van uit dat leerlingen met een zelfde problematiek (voor een aantal types gebaseerd op de medische ernst van de handicap) ook dezelfde hoeveelheid ondersteuning moesten krijgen. Dat wordt nu net losgelaten om beter op de noden van leerlingen en leerkrachten in te spelen. Dit betekent natuurlijk niet dat er geen beperking is op de hoeveelheid, intensiteit, duur van ondersteuning. Binnen de beschikbare ruimte die scholen hebben zal men met de ondersteuningsvragen van scholen gewoon onderwijs aan de slag moeten. Flexibele aanwending houdt in dat hoeveelheid, intensiteit en duur kunnen variëren. Ondersteuning moet herzien kunnen worden.

(2) Vraag over werkingskosten. Worden die betaald door middelen voor ondersteuningsnetwerk of moeten ankerscholen/ondersteuners dit zelf ophoesten?

Antwoord minister: Wat werkingsmiddelen betreft zal er volgend schooljaar een nieuw financieringsmechanisme uitgewerkt worden dat in de plaats komt van de integratietoelagen en de middelen die nu voorzien worden voor scholen buitengewoon onderwijs actief in de waarborgregeling. Voor coördinatie bestaat de mogelijkheid om middelen van de ondersteuningsnetwerken daarvoor aan te wenden indien de lokale onderhandelingscomité's van de betrokken scholen daarmee instemmen.

Commentaar: minister Crevits liet inmiddels al weten dat ze niet van plan is om heel veel verplaatsingskosten te betalen. Dat wordt een heikel punt.

Worstelen met M-decreet

Kritiek in interview met blo-school *De Torretjes* Torhout – september 2017

Sterke daling leerlingenbestand

“Alhoewel de Torhoutse BLO-school de Torretjes nu ook kinderen met autisme (type 9) mag verwelkomen, ziet ze haar leerlingenbestand afkalven van 202 eind juni 2015 (in type 8 en 1) tot 142 nu (in Basisaanbod én type 9). ‘Doodjammer’, vindt directeur Kurt Bisschop. ‘Het is nog maar de vraag of dit in het belang is van het kind.’

In Torhout kan er al een halve eeuw buitengewoon onderwijs gevolgd worden, maar zelden maakte het blo zo’n moeilijke tijden door als nu. (Tussendoor: voor de invoering van de wet van 1970 in 1973 bevonden de blo-klassen zich in de twee Torhoutse lagere scholen, maar de zgn. experts vonden terecht dat een aparte blo-school tal van voordelen bood: meer klassen en dus beter kunnen inspelen op de niveaus en invoering van paramedische ondersteuning.)

Meer leerlingen met een beperking of stoornis naar het gewoon onderwijs sturen, betekent dat er minder kinderen in het buitengewoon onderwijs terecht komen. ‘Dat voelen we sterk in het zogenaamde basisaanbod, de nieuwe naam voor het vroegere type 1 en 8.’, aldus Kurt. Daar begeleiden we jongens en meisjes die naar onze mening- en veelal ook naar de mening van hun ouders niet fatsoenlijk in het gewoon onderwijs kunnen functioneren. Die er in wezen niet thuishoren, dus.

Leerling moet eerst in het gewone onderwijs falen alvorens te mogen overstappen naar b.o.

Als gevolg van het M-decreet moet het gewoon onderwijs eerst aantonen dat al het mogelijke voor het kind is uitgeput alvorens het bij ons terecht kan. Het kind moet met andere woorden eerst in het gewone onderwijs falen. Dat faalmodel is vreselijk.

Veel beter laat je een gezond evenwicht tussen buik-gevoel en verstand meespelen om te bepalen waar een kind thuishoort. We worstelen in het b.o. met het M-decreet.’

CLB bepalende factor

Erwin Leenknecht, al vele jaren onderwijzer bij de Torretjes, en momenteel ook nog een stukje beleids-ondersteuner, is dezelfde mening toegedaan.

‘Bovendien moeten de leerlingen die bij ons het basisaanbod volgen, om de twee jaar een herevaluatie ondergaan’, zegt hij. Om te onderzoeken of ze toch niet naar het gewoon onderwijs zouden kunnen overstappen.

De bepalende factor in de beslissing is het CLB. Als je bijgevolg iemand in het CLB hebt die sterk inclusief denkt, dan kan het best zijn dat een kind naar het gewoon onderwijs moet, daar waar de ouders nochtans heel graag zouden hebben dat het het buitengewoon onderwijs volgt. Dat is toch te gek voor woorden. Wij willen, net als de ouders, dat het belang van het kind primeert. “

BLO is niet het kneusje

‘Het M-decreet is te drastisch’, vindt Kurt. ‘Als je tuin verwilderd is, moet je hem effectief niet zo laten. Maar beter dan er met de botte bij tegenaan te gaan en alles plat te gooien, zou je op een verantwoorde wijze kunnen snoeien. Het resultaat zou een stuk beter zijn, dat valt niet te betwijfelen.

We hebben met het blo heel wat meerwaarde te bieden. We voorzien echter dat het aantal leerlingen nog zal teruglopen. “

(Interviewer *Johan Sabbe*, krant van West-Vlaanderen)

Commentaar: zelden durven directies melding doen van de achteruitgang van het aantal leerlingen in het basisaanbod in vergelijking met de vroegere types 8 en 1. Door het nieuwe type 9 in veel scholen, wordt dit ook verdoezeld. En zo wordt ook officieel de indruk gewekt dat de daling van het aantal leerlingen al bij al nog meevalt.

Kritische reacties op M-decreet van voorbije maanden

1 Wim Van den Broeck: 'Buitengewoon onderwijs mag niet verdwijnen' (Knack, 30.08.2017)

Vraag 1: In het gewone onderwijs maken kinderen met een beperking soms moeilijk vriendjes. Ze voelen zich niet begrepen en worden gepest. In het bijzonder onderwijs bloeien ze daarentegen helemaal open. Wat is daar op sociaal vlak aan de hand? (An Gilis, Turnhout)

Van den Broeck: Veel hangt af van de beperking en van het klimaat op school en in de klas. Voor een leerling met autisme is het veel moeilijker om op een chaotische speelplaats te functioneren dan voor iemand met dyslexie. En het gaat niet alleen om pesten: soms voelt een leerling zich zelf een buitenbeentje in het gewone onderwijs. Daarom blijft het bijzonder onderwijs zeer waardevol en vind ik de visie van de Verenigde Naties - die het willen afschaffen en enkel nog kiezen voor inclusie - zeer twijfelachtig. Ik blijf geloven in een combinatie: *recht op inclusie mét ondersteuning, en een sterk buitengewoon onderwijs.*

Vraag 2: Heel wat onderwijskundigen en pedagogen werkten mee aan het M-decreet, maar werd het ook afgetoetst bij mensen uit het werkveld? (Cinthy Swaenepoel, Koekelare)

Van den Broeck: Het M-decreet werd bedacht door mensen uit de administratie die niet in een ivoren toren zitten en voeling hebben met het werkveld. Toch was er misschien meer nodig dan alleen gesprekken met de koepels en de vakbonden en hadden ze de plannen nog meer kunnen aftoetsen bij de leerkrachten zelf.

Helaas leeft het idee dat leerkrachten conservatief en tegen vernieuwing zijn, maar dat klopt niet. Uit een enquête die ik zelf recent afnam bij 1400 leerkrachten blijkt dat ze zeker van goede wil zijn, maar vaak botsen op praktische problemen.

Vraag 3: Kinderen met autisme één dag in de week thuislaten en tegelijk de GON-begeleiding terugschroeven, geen extra middelen uittrekken voor de omkadering in het 'gewone' onderwijs, buitengewoon onderwijs voorstellen als tweede keuze ... Zou iemand nog de politieke moed hebben om de klok terug te draaien of moet het M-decreet per se slagen? (Erna Schelstraete, Oostende)

Van den Broeck: Voorlopig zie ik de klok niet teruggedraaid worden. Maar er is wel een zekere consensus dat er een meer gematigde variant van het M-decreet moet komen waarbij iedereen recht heeft op inclusie met voldoende ondersteuning, maar er toch ook ruimte blijft voor goed buitengewoon onderwijs.

Het recente voorstel om kinderen met autisme één dag per week thuis te laten, deed ook bij mij de wenkbrauwen fronsen. En de GON-uren worden niet verminderd maar afgeschaft. Natuurlijk moeten we er wel bijvertellen dat er in de plaats ondersteuningsteams komen. Als die goed en efficiënt werken, met voldoende mensen en middelen, denk ik dat er een slaagkans is. Alles staat of valt met voldoende ondersteuning.

Vraag 4: In het echte leven en op de arbeidsmarkt blijft weinig over van die inclusie. Raken mensen daardoor niet gedesillusioneerd? (Liesbet Mayeur, Zonnebeke)

Van den Broeck: Die opmerking hoor je wel vaker, en deels terecht. Inclusie op de arbeidsmarkt is niet vanzelfsprekend, al groeit ook daar de gevoeligheid. Zeker werkgevers die al ervaring hebben met werknemers met een beperking, tonen vaak veel goodwill. Maar het verschilt van persoon tot persoon, en van beperking tot beperking. Zo heeft iemand met dyslexie veel meer mogelijkheden op de arbeidsmarkt dan iemand met een mentale handicap. Ook beschutte werkplaatsen blijven een waardevolle optie.

Ik blijf dus geloven in een combinatie: recht op inclusie mét ondersteuning, en een sterk buitengewoon onderwijs

2 Kritiek Kathleen Krekels (N-VA)

In 'Hoe ver staat minister Crevits van het onderwijsveld vandaan?' in de krant *De Tijd* van 5 juli betreurde Krekels (N-VA) drie zaken. (a) "Wij nemen risico's met de onderwijskansen van leerlingen die nu school lopen omdat wij geen volledige garantie tot ondersteuning kunnen bieden in het gewone onderwijs.

(b) Daarnaast maken wij het ouders moeilijk de overstap naar het buitengewoon onderwijs te zetten doordat eerst een heel zorgcontinuüm en handelingsgericht werken aangetoond moet worden."

(c) Krekels wees ook op de nefaste gevolgen voor het buitengewoon onderwijs. Prof. Wim Van den Broeck twitterde instemmend: "*M-decreet is niet te reanimeren, het moet grondig herdacht worden. Even leek dat te gaan gebeuren, maar het loopt nu vast op gebrek aan gedeelde visie.*"

3 Autistische leerlingen kunnen vanaf 1 september één dag per week thuisblijven !?

Bericht van augustus j.l.: *autistische leerlingen kunnen vanaf 1 september één dag per week thuisblijven.*

Kathleen Helsen (CD&V) overtuigde minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) om autistische kinderen die daaraan behoefte hebben vanaf 1 september de kans te geven op een break in hun schoolweek. "*Het gaat om kinderen die in het gewone onderwijs schoollopen, maar voor wie vijf dagen per week les volgen te veel van het goede is*", legt Helsen uit. "*Ze krijgen er te veel prikkels en dat leidt er vaak toe dat ze het schooljaar moeten overdoen of naar het buitengewoon onderwijs worden verwezen.*"

De regeling is volgens Crevits perfect mogelijk binnen de huidige wetgeving. Helsen ontdekte dat kinderen met autisme een dag per week thuis kunnen studeren door hen als chronisch zieken te beschouwen. "*Dat zijn autisten niet, maar door ze onder die paraplu onder te brengen, konden we snel schakelen*", aldus Helsen"

Reactie van leraar Johan Van Holderbeke: "*Met m'n simpel leerkrachtenverstand kan ik daar niet onmiddellijk bij. Weer eens een trek-uw-plan-operatie voor de ouders. Lang leve de vermaatschappelijking van de zorg.*"

Commentaar: 5 dagen per week les volgen in het gewoon onderwijs is voor zulke leerlingen volgens Helsen 'te veel van het goede'; en zo voorkomt men dat ze verwezen worden naar het b.o.; dit laatste is blijkbaar 'teveel van het slechte'.

4 Eerst verkommeren in gewoon onderwijs

"Mijn zoon van acht jaar moet na één week b.o. weer naar een gewone school", zegt Tamara Peumans. "Hij is er zeer gelukkig en maakt met plezier zijn huiswerk. Helemaal anders dan vorig schooljaar. Maar nu heeft hij geen attest van het CLB en moet hij alweer weg uit de school.

Mijn zoon zat vorig jaar in een gewone school in Zonhoven. Maar daar lukte het echt niet. Ook niet als hij zijn tweede leerjaar zou dubbelen. We hebben in mei al een gesprek gehad met school en CLB. Toen was er ook al sprake van het buitengewoon onderwijs. Dat vonden we een hele stap, dus hebben we toen beslist om hem nog even op die school te houden. Intussen zijn we alweer vijf maanden verder en merken we dat hij nog altijd met concentratieproblemen kampt. Dus hebben we hem ingeschreven in De Berk in Hasselt, in het b.o.

Deze week horen we dat hij er niet kan blijven omdat we geen attest hebben van het CLB. Maar nu zit hij er al, en hij is er zo gelukkig. In zijn vorige school zat hij op een apart bankje omdat hij concentratieproblemen heeft. Hij had ook last van bedplassen. Nu hij gehoord heeft dat hij niet in De Berk kan blijven, is hij opnieuw beginnen bedplassen. Hij kan echt niet terug naar zijn vorige school. Alweer een nieuwe school zoeken, wil ik hem ook niet aandoen. Drie scholen in een half jaar tijd? Waar zijn we dan mee bezig. Waarom hebben ze hem dan ingeschreven?"

"We zeggen altijd tegen de ouders dat hun kind pas definitief ingeschreven is, als ze daarvoor ook een zogenaamd 'verslag van het M-decreet' hebben", reageert Luc Piccard, directeur van De Berk. "Zonder dat attest kunnen wij kinderen niet inschrijven. Bij ons zat de jongen in het basisaanbod, dat is de klas voor normaal begaafden met leerproblemen. We hebben ook zelf contact opgenomen met het CLB, maar daar zeggen ze dat het zorgtraject nog niet afgerond is. Hij kan hier dus niet blijven." Vroeger waren de regels voor het b.o. minder streng. "*Nu zijn die heel duidelijk. Je kan een CLB ook niet onder druk zetten om toch maar een attest te geven.*"

“Het M-decreet betekent dat onderwijs zo veel mogelijk inclusief moet zijn”, zegt Christine Tielemans, algemeen directeur van Vrij CLB Limburg. “We bekijken dus per kind welke hulp dit kan krijgen in het gewone onderwijs, want je moet kinderen alle kansen geven. Buitengewoon onderwijs is pas de allerlaatste fase. We doorlopen met kinderen een volledig zorgtraject. Wat we zeker niet doen, is zomaar een papertje schrijven.”

Vlaams minister van Onderwijs *Hilde Crevits* vindt het vooral belangrijk dat elk kind het meest gepaste onderwijs kan krijgen. *“Ouders, school en CLB moeten samen zoeken naar de beste oplossing in het belang van de leerling”, zegt Crevits. “Als een leerling in het gewoon onderwijs zorg nodig heeft, wordt er een zorgtraject uitgestippeld. Daarna wordt in dialoog bekeken wat het beste is voor het kind en of er een attest wordt toegekend om naar het buitengewoon onderwijs te kunnen. Maar de leerling mag hoe dan ook nooit de dupe zijn.” (Crevits weet goed genoeg dat dit niet kan!)*

Reacties van ouders

Neuteleers Wendy: Leerlingen hebben dus geen recht meer op passend onderwijs! Dit is ook zo voor mijn zoontje dat dit schooljaar in het 2de kleuterklasje gestart is in een andere, gewone, school. En ook nu, na 2 weken, merk ik dat hij kapot gaat door zich zo te moeten inspannen. Waarom krijgen we toch gewoon geen attest om naar een BLO te kunnen gaan?"

Kristel Van Kalck-Stroobants: Zo triest dat er dus totaal geen rekening wordt gehouden met de kinderen zelf. Blijkt weer maar eens dat de regeltjes worden opgesteld door mensen met nul ervaring ter zake! .

Annemie Neuteleers: Blijven aandringen bij CLB en zeggen dat het M-decreet zegt dat het kind centraal moet staan en niet opgeven.

Ellen Depourque: Inderdaad moed niet opgeven. Zelf vanaf 2de kleuterklas er mee bezig geweest. Helaas is mijn zoon eerst totaal moeten crashen in het eerste leerjaar voor dat hij attest type 9 kreeg (maart 2016). Leen Francen Psychiater moeten inschakelen bij de jongste, zelfs een opname van nu al 5 maanden. Anders had hij nog een schooljaar in tweede kleuterklas moeten doorploeteren.

5 Brief van directeur 7 augustus in De Morgen

“Als directeur van een grote secundaire school, in september startende aan mijn 9de schooljaar als directeur, vooreerst een recent voorbeeld van absurditeit: begin juni 2017: opstarten ondersteuningsmodel, vormen van ondersteuningsnetwerken. Mondjesmaat informatie krijgen, hoe zit dat nu allemaal? Weten ze het zelf wel? Absurd!

Midden juni beslissing maken als school, zorgleerlingen doorgeven, en dat midden in de al hectische einde-schooljaar periode. Begin juli: scholen moeten tegen 20/08 alles klaar hebben en ouders kunnen opvangen en correct informeren. Euhh...?

Scholen moeten zorgniveau fase 0 en 1 (basiszorg en verhoogde zorg) op school aanbieden: Als "witte ASO" school hebben we géén GOK-uren, krijgen we nog geen dag per week begeleiding door CLB waarvan de helft (!) voorzien is voor administratie en dus ongeveer 4 uur effectief voor begeleiding van leerlingen (let wel, de scholen die GOK-uren of meer CLB-ondersteuning krijgen, hebben dit zeer zeker ook nodig). Maar we hebben evenzeer leerlingen met allerhande problemen die het verdienen én verwachten een goede dagdagelijkse begeleiding te krijgen. Los het maar op als school... als leerkracht...

Alle leerstoornissen komen aan de dag. Elk kind moet individueel opgevolgd, begeleid,... worden in functie van wat een kind nodig heeft. Onrealistisch... toch met dit budget.

Ik heb zelf beslist één leerlingenbegeleider aan te stellen, voor 800 leerlingen, en daar is géén extra budget voor, maar die haal ik uit het urenpakket leraar, dit betekent minder uren om leerkrachten voor de klas te zetten en dus grotere klassen. Enz.

6 Het M-decreet is een leugen

Opinie van *Jeroen Donckers* 29 aug. In DS

In *De Standaard* werd terecht opgemerkt dat het M-decreet vooral verliezers heeft voortgebracht. Leraren worstelen ermee, het buitengewoon onderwijs leeft in onzekerheid en kinderen krijgen minder ondersteuning dan ze nodig hebben. De realiteit van het M-decreet is dat er veel verliezers zijn: veel leerkrachten zitten met de handen in het haar, directies en zorgcoördinatoren verdrinken in de administratieve soep, het buitengewoon onderwijs leeft in een permanente staat van onzekerheid.

Evaluatie drie jaar Passend Onderwijs Nederland = zelfde problemen als met M-decreet

Samenstelling: Raf Feys

1. Heel wat inclusieerlingen zijn beter af in speciaal (buitengewoon) onderwijs'

Interview met Elien van Gaalen & Liesbeth van der Woud, onderzoekers DUO 30-09-17 Alg. Dagblad Evaluatiestudie na 3 jaar Passend Onderwijs

Zorgleerlingen lopen achter op de klasgroep en vinden weinig aansluiting in de klas.

Driekwart van de basisschoolleraars heeft kinderen in de klas die in hun ogen beter af zouden zijn in het speciaal (=buitengewoon) onderwijs. Ze zien dat die leerlingen het moeilijk hebben op de gewone school, ondanks alle extra hulp die ze krijgen. De leerlingen lopen achter op de rest van de klas, vinden weinig aansluiting bij andere kinderen en krijgen niet genoeg zorg.

Door de komst van meer zorgleerlingen in de klas ervaart 93 procent van de leraren extra werkdruk. Dat blijkt uit een representatief onderzoek van DUO Onderwijsonderzoek & Advies en KRO/NCRV-programma De Monitor onder ruim duizend leerkrachten.

Geen gepaste ondersteuning inclusieerlingen

Leraren geven aan niet de kennis en tijd te hebben om zorgleerlingen optimaal te kunnen begeleiden. Gemiddeld hebben de leerkrachten bijna 5 kinderen in de klas die extra ondersteuning nodig hebben. Het gaat om leerlingen met gedragsproblemen, verstandelijke of lichamelijke beperkingen of kinderen zonder officiële indicatie, maar die wél extra hulp nodig hebben. Drie jaar geleden ging de wet passend onderwijs in. Het idee is dat minder kinderen naar het speciaal onderwijs gaan en waar mogelijk in de gewone klassen les krijgen.

39 procent van de leerkrachten ziet dat veel zorgleerlingen het moeilijk hebben, ondanks de extra hulp die ze wél krijgen. „Ze geven aan niet de kennis en de tijd te hebben om die leerlingen optimaal te kunnen begeleiden,” verklaart onderzoeker Liesbeth van der Woud. Daardoor krijgen de leerlingen te weinig individuele aandacht om goed te kunnen meekomen. Bovendien hebben ze veelal

een leerachterstand ten opzichte van de andere kinderen. Dat komt soms, doordat ze te lang thuis hebben gezeten, maar ook doordat ze te veel lessen missen omdat ze bijvoorbeeld een chronische ziekte hebben. Leraren merken ook dat de zorgleerlingen weinig aansluiting vinden bij de groep.

Storend gedrag = groot probleem

Basisschoolleerkrachten vinden het vooral moeilijk kinderen met gedragsstoornissen en psychiatrische problemen binnenboord te houden. Van der Woud: „Naast gebrek aan tijd en kennis merken ze dat andere leerlingen last hebben van de kinderen. Bijvoorbeeld dat ze worden afgeleid omdat een leerling storend gedrag vertoont.” Daardoor ontstaat een negatieve sfeer in klas en staat de veiligheid in de klas onder druk.

Driekwart van de leerkrachten ervaart problemen om leerlingen met verstandelijke beperkingen in de klas te houden. Voor die kinderen geldt dat ze te ver achterlopen op de andere scholieren én eveneens dat leraren te weinig kennis en tijd hebben voor de juiste zorg.

De leerkrachten vinden dat het makkelijker moet worden om kinderen te kunnen doorverwijzen naar het speciaal onderwijs.

Scholen in het speciaal onderwijs klagen al langere tijd dat ze sommige zorgleerlingen veel te laat binnen krijgen, waardoor het langer duurt ze weer de juiste begeleiding te geven. Ook pleiten leraren voor meer handen in de klas, meer expertise van buitenaf, kleinere klassen en bijscholing.

2 Reactie b.o-directeur op bijdrage in De Monitor

Kunnen leerkrachten de wet passend onderwijs wel aan? (DeMonitor, NCRV-Nederland)

Op die oproep in een eerder artikel in ons dossier Onderwijs kregen we talloze reacties. Zoals van Jacob Mannessen, directeur op speciale basisschool (= blo-school) De Poldervaart in Schiedam. ‘

Mannessen is het type ruwe bolster, blanke pit: oorbel, lang haar, flinke schakelketting. Dé directeur die ieder basisschoolkind zich wenst. En als je hem hoort over zijn (blo)school heeft hij een paradijsje gecreëerd voor 'zijn' kinderen, in tegenstelling tot de reguliere basisschool: *'Daar is het bijna alleen maar moeten. Van groep 3 (eerste leerjaar)tot groep 8. Er is een te grote focus op de intellectuele capaciteiten en te grote klassen. Dan lopen kinderen vast. Hier op onze school mogen kinderen hun eigen leerlijn volgen, de groepen zijn een stuk kleiner, er is veel meer aandacht, er is grote rust hier.'*

Maar natuurlijk, Mannessen heeft makkelijk praten. Voor de extra aandacht en begeleiding ontvangt zijn school extra geld, zoals alle scholen voor speciaal (basis)onderwijs. Die hoge prijs is één van de redenen om, sinds de invoering van het passend onderwijs in 2014, kinderen zoveel mogelijk op het reguliere onderwijs te houden. *Een mooi idee, maar volgens Mannessen zijn basisscholen helemaal niet toegerust om met deze groep leerlingen om te gaan, maar blijven ze het wel te lang proberen om de inclusieleerlingen in het gewoon onderwijs te houden. 'Kinderen zitten vaak te lang op het huidige regulier onderwijs. Het onderwijs is zo veeleisend dat kinderen stuk gaan. Dan komen ze hier en zijn hier eerst een jaar bezig om tot rust te komen, omdat ze zo boos en verdrietig zijn.'*

Kinderen zijn beschadigd als ze op jouw school toekomen dus? 'In principe wel ja.' Met welke gevolgen?

'Het leren is gestagneerd. En bij sommigen krijg je dat bijna niet meer opgestart omdat er zo veel frustratie is.' Welke kinderen hebben vooral moeite op het reguliere onderwijs?' 'Vooral de kinderen met een lager IQ en gedragsproblematiek. Dat is de grootste groep waar problemen mee zijn.'

'Deze kinderen kunnen in de gewone klas het tempo niet bijhouden. Dus ze hebben extra aandacht nodig. Een groep van 30 kinderen is gewoon niet te hanteren. Die moet je steeds corrigeren en dat werkt niet. Dus dat zijn de kinderen die we het eerste hier zien.'

Wat betekent het voor deze kinderen als ze op een reguliere school zouden zitten? "Dan gaan ze stuk. We krijgen hier veel kinderen die veel in protest zijn. Na een periode hier zien we ontspanning en ouders zeggen: we hebben ons kind weer terug. Dat is de tragiek."

"En de kinderen krijgen op de gewone school minder ondersteuning dan ze nodig hebben. Ondanks alle communicatie vanuit het ministerie, ondanks de voortdurende mantra dat de budgetten verhoogd worden, ondanks het nuttige werk van mensen die nu al ondersteuning bieden."

3 Passend onderwijs blijft heel moeilijk Casuïstisch onderzoek CED-groep

Tekst Corien van der Linden, Heleen van der Stege & José van der Hoeven - 14-09-2017

Scholen doen hun best, maar Passend onderwijs – inmiddels drie jaar onderweg - blijft moeilijk.

In het kader van de Landelijke evaluatie *Passend onderwijs* hebben onderzoekers van de CED-Groep zich het afgelopen halfjaar verdiept in dertig individuele casussen. Leerlingen van vlees en bloed, wier situatie door scholen als complex werd aangemerkt. Tien in het basis, tien in het voortgezet en tien in het middelbaar beroepsonderwijs: thuiszitters, leerlingen met veel verzuim of met een autismespectrumstoornis, met externaliserend probleemgedrag, gecombineerde problematiek of dubbele diagnoses.

Uit gesprekken met leerlingbegeleiders, leerkrachten, schoolleider/opleidingsmanagers, ouders en soms ook de leerling zelf, blijkt dat iedereen serieus zoekt naar een passend aanbod. Maar toch kunnen scholen niet altijd aan de benodigde en gewenste ondersteuningsbehoefte voldoen. Hoe komt dat?

Handelingsverlegen: leerkrachten die problemen verdoezelen

In het basisonderwijs komt het nogal eens voor dat leerkrachten onvoldoende open zijn over hun eigen handelingsverlegenheid, omdat zij dit als een zwakte beschouwen. Zij vinden vaak dat zij alle leerlingen een passend aanbod moeten kunnen bieden.

Daarbij komt dat van leerlingen die instromen in het lager onderwijs vaak nog onbekend is of en welke onderwijs-ondersteuningsbehoefte zij hebben. Voor de leerkracht is het inrichten van passend aanbod dan een puzzel die lang niet altijd opgelost kan worden.

Angststoornis

Neem bijvoorbeeld de leerling die vanaf groep 1 problematisch gedrag vertoont. Ook de thuissituatie is problematisch. De school besluit de leerling in de klas te houden, terwijl de moeder die het probleemgedrag ook thuis ziet, extern een diagnose laat stellen. Die luidt angst- en persoonlijkheidsstoornis. De school organiseert ondersteuningsaanbod op gedrag en het kind krijgt buiten de school trauma-begeleiding. Maar zijn gedrag verbetert niet en de leerling wordt onhoudbaar in de klas (en thuis). *Volgens de GGZ werkt het onderwijsaanbod zelfs contraproductief bij de leerling.*

De school is geschokt door deze mededeling en vraagt een toelaatbaarheidsverklaring aan voor cluster 4 onderwijs. Er is geen plek beschikbaar op een nabijgelegen so-cluster 4 school. Ondertussen wordt de situatie zowel op school als thuis steeds problematischer. Uiteindelijk wordt het kind uit huis geplaatst en gaat het in behandeling bij een centrum voor kinderspsychiatrie.

Problemen vakleerkracht secundair onderwijs

In het voortgezet onderwijs speelt dat de vakleerkrachten vaak niet op de hoogte zijn van de extra onderwijsondersteuningsbehoefte van een leerling. Soms willen ze zich daar ook niet in verdiepen: zij hebben 'een vak te geven' en zijn 'geen begeleiders'.

Er is in de praktijk ook weinig kennis van gedragsproblemen. In het geval van een extra ondersteuningsbehoefte wordt vaak een standaardpakket gehanteerd zoals een huiswerkklas of hulp bij plannen en structureren. In enkele gevallen ligt het aanbod tegen behandeling aan en is het op de VO-school (= s.o.) niet te organiseren.

Afstroom naar b.o.

Neem bijvoorbeeld een leerling die vanuit het sbo (= buitengewoon basisonderwijs) in een vmbo-school (lagere cyclus tso) instroomt. Hij heeft een beneden gemiddelde intelligentie en gebruikt medicatie voor een stoornis in het autistisch spectrum. Hij is beperkt zelfredzaam, snel in paniek en hij is bang om fouten te maken. De vmbo-school heeft wel een orthopedagogisch didactisch centrum (OPDC), waar de leerling dan ook de meeste vakken volgt. Enkele vakken volgt hij echter op de reguliere vestiging.

De leerlingbegeleider van het OPDC geeft aan dat het eigenlijk niet meer gaat omdat de leerling iemand nodig heeft die altijd naast hem staat en hem stapje voor stapje begeleidt. En dat is niet te doen.

Er is goed contact met de ouders van de leerling die zijn capaciteiten hoger inschatten dan de school. Het OPDC ondersteunt vakleerkrachten in hun omgang met de leerling. Deze zijn daar niet onverdeeld positief over, omdat zij zoals een van hen zegt 'een bak met nog dertig andere kinderen' hebben. Volgens het OPDC is de grens van Passend onderwijs bereikt en is afstromen naar praktijkonderwijs (=buitengewoon secundair onderwijs) voor die leerling onontkoombaar.

Verzwijgen van eigen beperking

In het mbo (= hogere cyclus tso/bso) is Passend onderwijs een jaar later ingevoerd dan in het PO en VO. Uit de casussen blijkt dat het aanbod hier sterk gerelateerd is aan de diagnose. Bij instroom wordt een kandidaat student gevraagd of hij/zij extra ondersteuningsbehoefte heeft. Als dat het geval blijkt, staat er een standaard aanpak klaar voor de student, vaak bestaande uit studiebegeleiding, leren plannen en structureren.

Opvallend is dat veel aankomende leerlingen een diagnose of ondersteuningsbehoefte verzwijgen. Dit leidt er toe dat de opleiding meestal pas na verloop van tijd inzicht krijgt in de problematiek. Zo gaan kostbare maanden verloren.

Een ander aspect dat alleen is gevonden in het mbo, betreft de inzet van begeleiders: de grens tussen onderwijsondersteuning en schoolwerk overnemen, vervaagt. Met de beste intenties zijn begeleiders geneigd de leerling zo intensief te begeleiden dat goede studieresultaten worden behaald en de student de opleiding met succes kan afronden.

Ten slotte komt het in het mbo ook regelmatig voor dat tijdens de stage in het derde jaar pas blijkt dat de student door zijn beperkingen niet beschikt over de juiste beroepshouding en -competenties waardoor hij of zij niet geschikt blijkt voor het vak waarvoor hij wordt opgeleid.

Dyslexie

Een student in het laatste jaar van de BOL opleiding Bouw en Infra niveau 4 loopt bijvoorbeeld vast bij de schrijfoopdrachten. Hij is dyslectisch, heeft daarvoor trajecten gevolgd en er is onderzoek gedaan naar zijn taal-spraak niveau. Hij voldoet niet aan de criteria die cluster 2 onderwijs stelt ten aanzien van de auditieve en communicatieve stoornissen en beperkingen.

De mentor waarschuwt dat de leerling zijn opleiding niet zal halen zonder begeleiding, vanwege zijn beperkte verbaliteit en schrijfvaardigheid. Hij beoordeelt zijn cijfermatige en technische aanleg tegelijkertijd juist als erg sterk. De opleiding doet er nu alles aan om de student er doorheen te slepen en geeft hem intensieve, individuele begeleiding, onder andere op het schrijven van werkstukken.

Flexibel rooster, maar knelpunt is stage

Niet iedere mbo-student (= hogere cyclus tso/bsso) heeft zoveel geluk. Een student *Maatschappelijke Zorg* aan het begin van haar derde studiejaar lijdt aan een syndroom dat pijn veroorzaakt en haar zo verzwakt dat ze slechts enkele uren per dag onderwijs kan volgen. Ze heeft al twee jaar een aangepast rooster en is zeer te spreken over de flexibiliteit van de opleiding.

Knelpunt blijkt nu echter de stage: haar fysieke gesteldheid is zo slecht dat ze de stage alleen in een lichte variant – enkele uren per dag in een verzorgingshuis - kan uitvoeren. Ook de zorgvaardigheden die bij de opleiding horen, zijn voor haar nauwelijks te doen.

Wel haalbaar voor deze student zijn enkele begeleidende vaardigheden, maar die zijn niet voldoende voor een volwaardig diploma. De student zoekt een oplossing in (nog) meer thuisstudie. Maar omdat samenwerken een belangrijk onderdeel van de opleiding is, aarzelen zowel de ambulante begeleider als de opleidingsmanager.

Succesverhaal

Het kan ook goed gaan... Een leerling die is gestart in het reguliere onderwijs, komt bijvoorbeeld door ADHD en bijkomende gedragsproblemen (zoals uitdagend gedrag, het zoeken van conflicten en snel boos worden) in het cluster 4 onderwijs terecht. Met medicatie en het bewust werken aan gedragsdoelen en dagplanning, verdwijnen de problemen en wordt het kind teruggeplaatst naar het reguliere onderwijs, op een andere basisschool.

De moeder vindt het fijn dat de nieuwe school anders en fris kijkt naar haar kind. En hoewel hier niet alles vlekkeloos verloopt (de interne begeleider is pas in een laat stadium op de hoogte gesteld van de terugplaatsing) gaat het tot nu toe goed. De huidige school houdt nauwlettend in de gaten hoe het gaat met de leerling en heeft achterschool-opvang geregeld. De cluster 4 b.o.-school biedt haar reguliere collega's consultatie aan en de school kan ook terecht bij het samenwerkingsverband voor een arrangement.

Bovendien is er nog een geldige toelaatbaarheidsverklaring zodat – indien nodig – de leerling teruggeplaatst kan worden naar het speciaal onderwijs. Groot pluspunt in deze casus is de stimulerende thuissituatie met betrokken ouders.

Besluit

Het doel van Passend onderwijs was om voor zoveel mogelijk leerlingen regulier onderwijs mogelijk te maken. Er worden veel inspanningen geleverd, maar in individuele, complexe gevallen waarbij er meerdere problematieken spelen, blijkt een passend aanbod toch lastig of niet haalbaar.

In de onderzochte casussen ging het om bepaalde gedragsproblematiek in relatie tot handelingsverlegenheid, onduidelijkheid over de ondersteuningsbehoefte bijvoorbeeld omdat er (nog) geen diagnose was gesteld in het basisonderwijs of de afstand tot de leerling groot was in het voortgezet onderwijs, verzwijgen van problematiek door leerlingen in mbo en de haalbaarheid van een bepaalde opleiding (met name in mbo).

In één onderzochte casus was er wel sprake van terugplaatsing van een leerling van speciaal naar regulier onderwijs.

Kindvolgend ZILL-ontwikkelingsplan kleuteronderwijs haaks op wetenschappelijke studies over effectief kleuteronderwijs

Raf Feys

EURYDICE-studie van 2009

In nummer 176 besteedden we al veel aandacht aan het kleuteronderwijs. De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs zijn in het recente ZILL-ontwikkelingsplan eens te meer opgesteld vanuit een overwegend kindvolgend ontwikkelingsmodel, in het Engels vaak *child-development- of developmental-constructivist approach* genoemd. De koepelverantwoordelijke voor het ontwikkelingsplan van 1998, *An Cardinael*, zei me onlangs dat zij inmiddels beseftte en betreurdde dat de opstellers destijds ten onrechte voor het kindvolgend ontwikkelingsmodel à la CEGO kozen. Jammer genoeg is dit weer het geval met het ZILL-ontwikkelingsplan. Die visie staat nochtans haaks op tal van studies.

In een EURYDICE-studie van 2009 werd al gewezen op de eenzijdigheid van het childdevelopment-model. Het rapport pleit voor een uitgebalanceerde aanpak met een dosis aanbodgerichte aanpak (directed curriculum voor woordenschatontwikkeling, voorbereidend rekenen en lezen, ...) die toeneemt naarmate de kleuters ouder worden (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, 2009*).

We lezen in het TIMSS-rapport - 2015: "In ons kleuteronderwijs is er opvallend minder aandacht voor cijfers en letters dan in andere landen", zegt onderzoekster Margo Vandenbroeck (KU Leuven), die meewerkte aan de Vlaamse analyse van TIMSS: 'Leren lezen en schrijven b.v. behoort bij ons veel strikter tot het lager onderwijs' (De Standaard, 30 november 2016).

De algemene conclusie luidt dat een uitgebalanceerde aanpak met een toename van de aanbodgerichte aanpak/directed curriculum naarmate de kleuters ouder zijn, tot betere resultaten leidt en de leerlingen ook beter voorbereid op het lager onderwijs. Er wordt ook verwezen naar onderzoek van Spiked e.a. (1998) waarin geconcludeerd werd: "There is no reason on why an orientation on emerging school skills using authentic activities in which teachers participate, cannot go together with a positive socio-emotional climate."

Prof. Wim Van den Broeck reageerde instemmend: "Volgens TIMSS doet Vlaanderen het erg slecht qua voorbereiding op de lagere school. Dit is een erfenis van de ervaringsgerichte aanpak (CEGO-Leuven & Ferre Laevers). Zo'n aanpak creëert vooral ook sociale ongelijkheid."

Studie van prof. Slavin en co

In wetenschappelijke publicaties maakt men een onderscheid tussen twee aanpakken: de zgn. *child-development-aanpak* (kindvolgend ontwikkelingsmodel à la CEGO) en de meer gebalanceerde aanpak. De voorstanders van een *ontwikkelingsgerichte aanpak* vinden dat het in het kleuteronderwijs vooral moet gaan over spel, simulatiespel, muzisch bezig zijn, exploreren, voorlezen ... In dergelijke programma's krijgen gericht woordenschatonderwijs en technische vaardigheden als letterkennis en klankbewustzijn, voorbereidend rekenen nauwelijks een plaatsje. Vrij spel in speelhoeken staat centraal, "with open-ended activities such as fingerpainting, sand and water tables, a dress-up corner, a puppet theatre, blocks, cars and trucks, and so on. Teachers' roles are primarily supportive rather than directive" (Slavin).

In een recente reviewstudie van 32 programma's komen Slavin en Co tot een analoge conclusie met betrekking tot geletterdheid (voorbereidend lezen) en algemene taalontwikkeling: Chambers, B., Cheung, A., & Slavin, R. (2015). *Literacy and language outcomes of balanced and developmental approaches to early childhood education: A systematic review* " (zie Internet). De onderzoekers stelden vast dat bij een meer gerichte/uitgebalanceerde aanpak kleuters beter scoren op metingen van beginnende geletterdheid (klankbewustzijn & letterkennis) en voor mondelinge taalontwikkeling dan bij een 'ontwikkelingsgerichte'.

De kleuters die een gebalanceerd model gevolgd hadden, waren ook beter voorbereid op leren lezen en hun mondelinge taalvaardigheid was ook beter: "Early childhood programs that have a balance of skill-focused and child-initiated activities programs had significant evidence of positive literacy and language outcomes at the end of preschool and on kindergarten follow-up measures. Effects were smaller and not statistically significant for developmental-constructivist programs."

Nog een andere onderzoeksconclusie in verband met de taalontwikkeling luidt: *“Child-centred education turns children away from the teacher both physically and metaphorically. If they are spending most of their time in groups speaking to each other, they are being denied the opportunity to learn new vocabulary and correct pronunciation from the one person in the class who may have a better command of the English language.”* De leerkracht als taalmodel is uiteraard ook uiterst belangrijk binnen NT2-onderwijs. Het volstaat niet dat de leerlingen veel optrekken met elkaar.

Blog prof. Daniël Willingham 24 april 2017

Op zijn blog bracht de Amerikaanse hoogleraar *Daniel Willingham* onlangs een voorstelling van een heel recent Amerikaans onderzoek naar de effecten van voorschools- en vroegschoolse onderwijs(=vve): *The Current State of Scientific Knowledge on (Pre-) Kindergarten Effects*.

Willingham: “Ik geef hieronder letterlijk vier centrale conclusies uit dit rapport weer, samen met wat commentaar.

Overtuigend bewijs laat zien dat kinderen die een divers palet van voorschoolse programma's volgen, meer klaar zijn voor school dan kinderen die geen volgen. De meeste vorderingen zien we op onderwijsgebieden als lezen, schrijven en rekenen. Een kleiner aantal studies naar sociaal-emotionele ontwikkeling tonen in het algemeen meer bescheiden vorderingen op die gebieden.

De programma's zijn niet allemaal even effectief. In de succesvolste programma's kunnen verscheidene effectiviteitsfactoren meespelen. Het curriculum doet ertoe, en het trainen en richting geven aan leraren helpt. De basisconclusie luidt: curricula die zich op het hele kind richten slagen er onvoldoende in om geletterdheid, rekenvaardigheid en zelfs sociaal-emotionele vaardigheden te ontwikkelen. Curricula die ook gericht zijn op vaardigheden als rekenen, lezen scoren veel beter.

Uit onderzoek onder verschillende groepen kinderen blijkt vaak dat economisch achtergestelde en tweetalige kinderen aan het eind van het voorschoolse programma sterker vooruit zijn gegaan dan meer bevoordeelde kinderen en kinderen die al bedreven zijn in het Engels.

Rijke en arme kinderen zouden andere ervaringen hebben als ze geen voorschools onderwijs zouden volgen, waarbij kansarme kinderen een kleinere

kans hebben op een verrijkende omgeving dan welgestelde kinderen. Academische en sociale resultaten zijn ook niet alleen een product van ervaringen op school, maar ook van ervaringen thuis of andere buitenschoolse ervaringen. Als die niet bijzonder verrijkend zijn, hebben kinderen (in meer of mindere mate) baat bij vervangende voorschoolse ervaringen. Onderzoekers stellen terecht dat dergelijke programma's zich ruimschoots terugbetalen.

Dat voorschoolse programma's minder succesvol zijn voor het sociaal-affectieve domein heeft o.a. te maken met het feit dat de erfelijke aanleg - b.v. temperament - hier een sterkere rol speelt dan bij het leren lezen e.d.

The Current State of Scientific Knowledge on Pre-Kindergarten Effects

Conclusies uit studie van het Brookings Institute

Given the large, persistent and consequential gaps in literacy and numeracy between high- and low-income children when they enter kindergarten, perhaps the most important policy goal of early childhood education programs should be to boost early achievement skills and promote the socio-emotional behaviors that support these skills.

Our review of the evidence highlights that curricular supplements focused on specific school readiness skills are more successful at boosting these skills than are widely used whole-child curricula. Recent data show no advantages in improving academic skills from popular whole-child curricula such as Creative Curriculum, compared with a “usual practice” curricular approach developed by the teacher or district themselves.

Whole-child (sometimes termed *global* or *developmental constructivist* curricula) emphasize child-centered active learning that is cultivated by strategically arranging the classroom environment. Rather than explicitly targeting developmental domains such as early math skills, whole-child approaches seek to promote learning by encouraging children to interact independently with the equipment, materials and other children in the classroom environment.”

The authors of the report note that children from disadvantaged backgrounds tend to start school just over one standard deviation behind their more advantaged peers in literacy and numeracy.

Recente STEM-standpunten van prof. Wim Dehaene e.a. in 'Vernieuwde didactiek voor wiskunde, wetenschappen en techniek in het Vlaams secundair onderwijs'

Effectiviteit van constructivistische STEM in richtingen wetenschappen. Geen STEM in 1ste graad!

1. Slechte start met STEM in eerste graad s.o.

Dehaene e.a. : "De samenhang tussen de verschillende STEM-disciplines is onduidelijk voor de meeste leerlingen s.o die momenteel STEM volgen.

Commentaar: prof. Wim Dehaene en Co betreuen terecht dat het huidige STEM-project in de meeste scholen op improvisatie berust. Ook wij stelden dit al eerder op basis van onderzoek van 11 websites van scholen met STEM vast. Het aanbod is sterk verschillend. We weten ook dat veel directeurs zelf geen voorstander waren van STEM in de eerste graad, maar dit enkel hebben ingericht omwille van de concurrentie met andere scholen.

Enkel STEM voor wetenschappen in hogere leerjaren

Dehaene en co zijn geen voorstander van STEM in de eerste graad s.o. Ze werken dan ook enkel projecten uit voor de hogere leerjaren in de richtingen 'wetenschappen': "voor leerlingen uit studierichtingen die sterk op wiskunde, wetenschappen en/of technologie inzetten in het ASO (Wetenschappen) en het TSO (Industriële Wetenschappen)." Dat is dus iets anders dan STEM in de eerste graad s.o.

Effectiviteit van constructivistische STEM-projecten

Dehaene en Co opteren voor een constructivistische aanpak van de STEM-projecten.

"Tot hiertoe zijn er nog geen studies geweest die de effectiviteit van de specifieke constructivistische didactiek voor geïntegreerd STEM-onderwijs gemeenten hebben. Toch is er theoretisch bewijs dat een educatieve benadering in lijn met de theorie van het (sociaal) constructivisme doeltreffend is om geïntegreerd STEM-onderwijs te implementeren in functie van STEM-geletterdheid en STEM-attitudes. ...Huidige onderzoeksliteratuur is positief over de voordelen van onderzoekend en ontwerpend leren.

Om geldige conclusies te kunnen trekken, zal een streng quasi-experimenteel ontwerp gebruikt worden en geschikte meetinstrumenten (voor pré- en posttest) zullen ontwikkeld worden. Een 30-tal scholen zal zorgvuldig geselecteerd worden in samenwerking met de twee grootste onderwijskoepels van Vlaanderen. Karakteristieken van de leerlingen, karakteristieken van de school en de attitude van de leerkrachten zullen in rekening gebracht worden bij het evalueren van het effectiviteitsonderzoek.

" We willen de curricula van de huidige STEM-georiënteerde studierichtingen in secundaire scholen omvormen in geïntegreerde STEM-curricula. ...

Een nieuw vak: STEM vereist de integratie van de leerinhouden. Dit leidt wel tot twee praktische implicaties binnen ons project:

(1) het opzetten van een STEM-vak waarin de integratie centraal staat in functie van het oplossen van een authentiek probleem en

(2) het aanpassen van de volgorde van leerinhouden van de basisvakken natuurwetenschappen (in de tweede graad is dit enkel fysica) en wiskunde zodat leerinhouden gemeenschappelijk voor de basisvakken en het STEM-vak op hetzelfde moment aan bod komen. Dit laatste veronderstelt een goede samenwerking tussen de leerkrachten van de basisvakken en het STEM-vak.

Commentaar: Een integratie van wiskunde, wetenschappen, techniek ... enz. die veel lesuren in beslag neemt, lijkt me wel niet haalbaar. Ook de professoren wiskunde (b.v. An Dooms van VUB) en professoren wetenschappen lieten nu al weten dat de huidige beperkte STEM-uren leiden tot minder kennis wiskunde/wetenschappen ...

(Wordt vervolgd)

Redactiesecretariaat

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

*www.onderwijskrant.be: al 475.000
 bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

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

Redactie tijdschrift:

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

Hoofdredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrij-
 vingen van - en kritische
 reflecties over onderwijs en
 onderwijsvernieuwing.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
 pelijk gestoffeerd; andere zijn een
 directe neerslag of weergave van
 opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met
 medewerking van praktijkmensen en
 van mensen uit de lerarenopleiding.

Onderwijskrant is een tijdschrift
 met redactieleden uit de drie
 Onderwijsnetten

*Onderwijskrant streeft vernieuwing in
 continuïteit na.*



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30

Rekening: 001-0965165-91

(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
 9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
 3130 Betekom

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

oktober-november-december 2017 – € 6

*Leerplancampagne Onderwijskrant: halt aan leerplan-operaties als ZILL die leiden tot ontscholing en aantasting ontwikkelingskansen	2
*De leerling centraal in het onderwijs? Visie van Maarten Simons & Jan Masschelein (profs pedagogiek KU Leuven)	15
*Negen academici tackelen heilige huisjes in onderwijs	18
*Beleidsverantwoordelijken Engeland, Singapore, Shanghai ... zweren bij kwaliteitsvolle handboeken/methodes- maar hetze tegen gebruik in Vlaanderen	20
*Nog steeds chaos en onenigheid rond eindtermen & vrees voor ontkoppeling van vakinhouden	25
*Pleidooi voor vlugger werken met conventionele maateenheden i.p.v. natuurlijke maten in lager onderwijs	30
*Kritische vragen en opmerkingen over functioneren ondersteuningsnetwerken in commissie onderwijs	35
*Evaluatie ondersteuningsnetwerken door 'Inclusief Buitengewoon	38
*M-decreet - kritiek in interview <i>De Torretjes</i>	41
*Kritische reacties op M-decreet van voorbije maanden	42
*Evaluatie drie jaar Passend Onderwijs = zelfde problemen als met M-decreet	45
*Kindvolgend ZILL-ontwikkelingsplan kleuteronderwijs haaks op wetenschappelijke studies over effectief kleuter onderwijs	49
*Recente STEM-standpunten van prof. Wim Dehaene	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!