

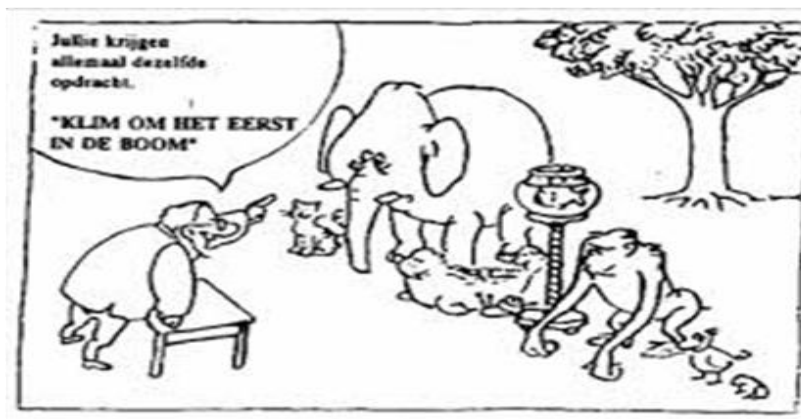
172

Inclusie-ideologie: 'School disables the pupils' i.p.v. 'disabled pupils'!??

*Prof. Wim Van den Broeck: *M-decreet= ideologisch beleid ver van de werkelijkheid*

*Prof. Wouter Duyck: *M-decreet =uiting naïef egalitarisme ten koste van kwetsbare lln*

*Mathias Brodkorb, Duits SPD-onderwijsminister: *Inklusion=Kommunismus für die Schule*



***Learning Apart Together : dispenseren & compenseren voor wie niet kan klimmen :
noten rapen, boom kleuren ... = externe exclusie in 'inclusieve' klas**

*M-decreet: niet haalbaar, blinde hervorming, interne exclusie binnen klas, ontwrichting (buiten)gewoon onderwijs en zorg, schijninclusie in buitenland

*Amper 1,3% leerkrachten vindt M-decreet 'best haalbaar' & 82,4 % *niet haalbaar & wollig decreet*

*Debat over M-decreet op 7 december in 'Zevende Dag'

*M-decreet ontwricht ook *buitengewoon* lager en secundair onderwijs & tewerkstelling van (buso)leerlingen

*Niet enkel onderwijs, ook CLB-centra, Centra voor Ambulante Revalidatie

zijn niet klaar voor M-decreet & grootste onduidelijkheid over diagnostiek

*Polariserende, verlossende & gehandicaptenvijandige inclusie-ideologie

'School disables the pupils' i.p.v. 'disabled pupils'!??

*Inclusie in Scandinavische landen: afstand tussen wetgeving en praktijk

- meestal aparte settings/klassen (voor 8,5% van leerlingen in Finland)

*Wetenschappelijk geenszins aangetoond dat leerlingen met ernstige beperking beter presteren in inclusieve klassen dan in aparte/speciale klassen op hun niveau!

*Drie recente kritische bijdragen over overheidstijdschrift 'Klasse'

M-decreet: niet haalbaar, blinde hervorming, interne exclusie binnen klas, ontwrichting (buiten)gewoon onderwijs en zorg, schijninclusie in buitenland Niemand weet wat decreet precies inhoudt & niemand is er klaar voor

Raf Feys, Pieter Van Biervliet, Noël Gybels, Stella Brasseur & Marc Hullebus

1 Amper 1,3% vindt decreet 'best haalbaar'

Uit de Koppen-enquête van 4 december bleek dat slechts 1,3% van de leerkrachten vindt dat het M-decreet best haalbaar is; 82,4% vindt van niet. De Brusselse prof. *Wim Van den Broeck* reageerde zo: *"82% van de leerkrachten ziet M-decreet niet zitten. Het gaat hier dus om een ideologisch beleid dat ver af staat van de werkelijkheid."* Ook bso-leerkracht *Joris Van Beckhoven* en blo-directeur *Jan De Ceulaer*, verwoordden in *De Zevende Dag* (7 december) vrij goed de bezwaren van de praktijkmensen - zoals ze de voorbije jaren ook in honderden reacties in kranten e.d. geformuleerd werden.

Volgens de COC-lerarenbond bevestigde de Koppen-enquête zijn afwijzend standpunt. De enquête was ook een bevestiging van de reacties op onze *Onderwijskrant*petitie van februari 2007. Verderop zal blijken dat ook directies uit het lager & secundair en uit het buitengewoon onderwijs het M-decreet afwijzen. In een enquête bij Nederlandse leerkrachten omtrent de invoering van *Passend Onderwijs* (in 2014) stelden onafhankelijke onderzoekers ongeveer dezelfde kritiek vast. Ze vonden *Passend Onderwijs* noch wenselijk, noch haalbaar. En precies hetzelfde bleek uit een enquête vorig jaar bij leerkrachten in Duitsland waar in september 2014 een soort M-decreet werd ingevoerd.

2 Niemand weet wat decreet precies inhoudt & niemand is er klaar voor

Uit de enquête bleek ook dat heel weinig leerkrachten weten wat het (vaag) M-decreet precies inhoudt; 87,44 % zijn weinig geïnformeerd en 86% stellen dat ze ook niet voorbereid zijn. De precieze draagwijdte en gevolgen, de toepassingsmodaliteiten ... blijven nog voor iedereen een groot vraagteken: voor de leerkrachten, de scholen, de ouders, de CLB-centra ... en de beleidsmakers zelf. Veel decreet-passages zijn zo vaag en wollig opgesteld dat allerhande interpretaties en betwistingen mogelijk zijn. Ook de COC-vakbond betreurde in zijn afwijzend standpunt de *"buitensporig ingewikkelde en soms onleesbare regels"*. Zo blijkt uit de inclusievoorbeelden in de decreet-brochure, in de Koppen-reportage, in standpunten van inclusievelingen ...

dat het M-decreet heel breed geïnterpreteerd wordt: het gaat dan ook om de inclusie van leerlingen *die het gezamenlijk leerproces (grotendeels) niet kunnen volgen* (zie punt 4). De voorzitter van de geschillencommissie *Jozef De Witte* denkt er blijkbaar ook zo over (zie pagina 3 & 12).

De uitspraak van *minister Crevits* dat veel (interpretatie-)vrijheid gegeven wordt aan de CLB-centra, wijst evenzeer op de brede interpreteerbaarheid. De CLB zelf weten ook niet al te best wat er van hen wordt verwacht en hoe het allemaal precies moet verlopen. *Tine Gheysen*, verantwoordelijke voor leerlingen met specifieke noden binnen de Vrije-CLB-Koepel, maakt zich heel grote zorgen. Ze stelt o.a. : *"Het M-decreet definieert een doelgroep waarvoor multidisciplinaire diagnostiek verplicht is, maar die diagnostiek is vandaag nauwelijks voorhanden. De wachtlijsten bij de gespecialiseerde diensten zijn nu al heel lang. Het beleid stuurt aan op een systeem waarbij CLB's en individuele kinderpsychiaters gaan samenzitten en waarbij CLB's dan het multidisciplinaire werk doen. Dat zou de oplossing moeten zijn voor het verwachte probleem van aangroeiende wachtlijsten bij multidisciplinaire centra, maar de vraag is natuurlijk of dat alternatief kwalitatief echt in de plaats kan komen. Bovendien is het de vraag wie het zal betalen."* De CLB moeten besparen en krijgen er nog een tijdrovende opdracht bij.

Prof. Wim Van den Broeck wees ook al op uitvoeringsproblemen. Een voorbeeld: *"Volgens het M-decreet is er niet langer een diagnose nodig voor het krijgen van zgn. 'redelijke aanpassingen'. Hoe kan een school (of de inspectie) dan weten welke leerlingen in aanmerking komen voor dergelijke maatregelen? In principe kan overigens iedereen in aanmerking komen die op de een of andere manier moeite heeft met het leren van (een deel) van de leerstof. Nergens lijken er duidelijke criteria te zijn opgesteld om te bepalen wie in aanmerking komt."* We besteden verder in dit themanummer een aparte bijdrage aan de onduidelijkheid over de diagnostiek, de taak van de CLB-centra e.d. In de commissie onderwijs vroeg de oppositie destijds naar de inschatting van de verwachte verschuivingen van leerlingen van buitengewoon naar gewoon onderwijs. Het antwoord van minister *Smet* luidde: *"Dat is*

een domme vraag. Niemand, ook de onderwijskoepels en de minister niet, kunnen toch inschatten hoe groot de verschuiving zal zijn. Dat moeten we gewoon afwachten."

3 Paniek bij veel ouders: straks geen recht meer op b.o., vlug inschrijven ...

Dat de gevolgen van het M-decreet veel groter zullen zijn dan minister Crevits en andere beleidsmensen lieten uitschijnen, bleek ook al uit het feit dat heel wat ouders zich het voorbije jaar gehaast hebben om hun kind in te schrijven in het buitengewoon onderwijs. Ze beseften dat dit vanaf 1 januari veel moeilijker zou worden. Moeder Anne getuigt: *"Als mama ben ik superblij dat onze zoon dit jaar nog kon instappen in een type 8-school. Niettegenstaande het CLB vond dat hij beter zou blijven zodat de leerkrachten zich op deze manier konden voorbereiden op het M-decreet, kon het voor ons niet op tegen de ervaring van deze experts in de gespecialiseerde scholen. Wij hebben GON-begeleiding gehad voor 1 jaar en hij werd op alle vlakken wel begeleid en geholpen, ook thuis. Het betekende een zware inspanning voor onze zoon en ik verlangde om terug gewoon mama te zijn en geen extra juf. Ons kind moest terug kunnen ademen i.p.v. altijd 'bijgewerkt te worden'. Ik ben blij dat wij de keuze nog hadden".* Ook actrice An Nelissen schreef op haar blog dat zij gelukkig haar dochtertje Nina nog type-8 kon laten volgen en waarschuwde voor de toekomst.

In Duitsland hebben de onderwijsministers van de deelstaten onlangs een op 1 september 2014 ingevoerd soort 'M-decreet' moeten bijstellen na klachten van de ouders voor de rechtbank. De Länder erkennen nu opnieuw het recht van de ouders inzake keuze voor buitengewoon onderwijs. Straks krijgen we ook hier analoge betwistingen.

4 M-decreet & inclusievelingen propagieren radicale inclusie (LAT-inclusie)

Als reactie op het feit dat de leerkrachten inclusief onderwijs niet haalbaar vinden, probeerden minister Crevits en Co de praktijkmensen en de ouders te sussen met de stelling dat er nu toch al veel leerlingen inclusief onderwijs genieten en dat er per 1 september al bij al niet zoveel zal veranderen. Maar in de recente brochure over het M-decreet (bijvoegsel bij Klasse van nov. j.l.) wordt precies een casus van zogezegd geslaagde inclusie opgevoerd waaruit blijkt dat het decreet toch radicale inclusie

viseert. Op pagina drie wordt de inclusie van Elvire in een tweede leerjaar voorgesteld. We lezen: *"Deze week herhaalt Elvire de getallen van 1 tot 20. De rest van de klas rekent al tot honderd. Ook voor taal zijn er afspraken (lees: aparte opgaven). Terwijl haar klasgenootjes het dictee oefenen, leert Elvire de woordjes typen en lezen in groot-lettertype".* Ook binnen de meeste taallessen, binnen begrijpend lezen e.d., neemt ze dus niet deel aan het gezamenlijk leer- en klasgebeuren. Elvire krijgt dus aparte opgaven en naarmate ze ouder wordt, zal de afstand met de andere klasgenoten nog in sterke mate toenemen. Juf Mie vertelt er nog bij: *"Ik kan dit alleen maar omdat ik heel veel ondersteuning krijg. Een dag per week schiet een stagiaire te hulp en twee uur per week spijkt de GON-juf Elvire bij."*

Elvire is dus niet echt geïntegreerd in het les- en klasgebeuren; het gaat hier niet om 'integratie- of GON-inclusie' maar om 'LAT-inclusie', *Learning Apart Together*: in feite een vorm van interne en sociale exclusie. Een analoog probleem legden we enkele jaren geleden voor aan de secretaris-generaal van het Verbond van het Katholiek Buitengewoon Onderwijs, Karel Casaer. Zijn simpel antwoord luidde: *"terwijl de gewone kinderen in het derde leerjaar leren cijferen, kan men het inclusie-kind de cijfers in de opgaven laten benoemen. De casus van Juan die prof. De Fever als ideale inclusie voorstelt (zie punt 8.2) is ook een illustratie van pure LAT-inclusie.* In de Koppen-reportage van 4 december ging het ook om de inclusie van een type-2-kind in een bso-school, een kind met het syn-droom van Down. De vele hulp die Elvire en kinderen met een PAB (Persoonlijk Assistentie-Budget) krijgen is voor de vele kwetsbare leerlingen uiter-aard ook niet haalbaar.

Ook *topambtenaar Theo Mardulier*, de belangrijkste decreet-opsteller, poneerde uitdrukkelijk dat het de bedoeling is dat b.v. ook zoveel mogelijk type-1-leerlingen e.d. inclusief onderwijs volgen. De zwakkere type 1-leerlingen bereiken echter maar het niveau van een tweede/derde leerjaar gewoon onderwijs en de sterkste het niveau van het vierde leerjaar – en nog niet altijd voor alle vakken.

Uit reacties op de Koppen-reportage bleek eveneens dat velen het M-decreet breed interpreteren. Denk maar aan de reacties van *'Docenten voor inclusie', 'Ouders voor inclusie, GRIP ...* Ook *Jozef De Witte*, directeur van het *Gelijkekansencentrum* dat optreedt als Geschillencommissie inzake het M-decreet, interpreteert het M-decreet enorm breed. In

'Hautekiet' (5 december) sprak hij zich verbolgen uit over de weigering van een kind met het syndroom van Down. Hij verdedigde ook een moeder die haar beklag deed over het feit dat haar meervoudig en zwaar gehandicapt kind niet mocht overgaan naar het gewoon lager en secundair onderwijs. Een paar dagen later schreef het Gelijkekansencentrum: "Het VN-Verdrag legde het recht op inclusief onderwijs vast voor 'elke' leerling met een handicap."

Ook de 'docenten voor inclusie' vinden dat alle leerlingen op basis van het VN-verdrag recht hebben op inclusief onderwijs –ook b.v. type 2- en type-3-leerlingen met ernstige gedragsstoornissen: "Elk kind moet in het gewoon onderwijs een eigen leertraject kunnen volgen, in zijn eigen tempo en aansluitend bij zijn mogelijkheden, behoeften en interesses." Annelies D'Espallier die als juriste veel mocht publiceren over de draagwijdte van het VN-verdrag, stelde in *Tertio*: "Cru gesteld, het is volgens het VN-verdrag volstrekt aanvaardbaar dat in een klas een leerling zijn veters leert knopen terwijl zijn klasgenoten zich over integralen buigen." Zo'n uitspraken wijzen op de praktijkvreemdheid van veel inclusievelingen.

Leerkrachten maken zich vooral zorgen om de LAT-inclusie. Onderwijzer Koen verwoordde zijn grote bezorgdheid zo: "Met het M-decreet zullen de gewone kinderen in een derde leerjaar rekenen tot 1000; de andere tot 100 en eentje tot 10. Er komt ook meer jaloersheid in de klas: die leerling mag een tafelrooster gebruiken, die leerling een rekenmachine en ik niet. En dit alles in klassen met 25 leerlingen. Het is verder onmogelijk voor de leerkracht om voldoende zorg te geven aan alle andere kinderen! Er zullen ook steeds minder leerlingen de eindtermen van het basisonderwijs halen. Ik ben voor inclusie voor sommige leerlingen, maar niet voor dergelijke leerlingen. Met veel respect kijk ik vaak naar wat leerkrachten buitengewoon onderwijs elke dag presteren om steeds het beste uit de kinderen te halen." In punt 7 en in de aparte bijdrage over het buitenland zal blijken dat inclusie-leerlingen er veelal gegroepeerd zijn in aparte settings/klassen 'segregatieve inclusie'. Naast GON-inclusie is er dus vooral sprake van segregatieve inclusie. LAT-inclusie komt ook in het buitenland minder voor.

De tekst van het M-decreet stelt overigens letterlijk dat "inclusie de eerste optie is" en dat het gaat om een totaal andere kijk op passend en moreel verantwoord onderwijs voor leerlingen met een handicap, om een ware cultuuromslag. We lezen: "Vroeger lag

de klemtoon op de medische benadering, onder-tussen is deze verschoven naar de sociale benadering. De nadruk ligt nu meer op het sociale defect, op de samenleving/school die niet is aangepast, dan op het medische defect." ... "De nieuwe visie op handicap ziet handicap (vooral) als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongeren." Volgens het M-decreet, het VN-verdrag en de hardliners zijn de problemen die leerlingen met een handicap ervaren, vooral het gevolg dus van een onaangepaste, niet-passende school en niet van de handicap van de leerling. Volgens het decreet en het inclusie-evangelie zouden we vroeger de beperkingen van leerlingen louter vanuit een asociaal, medisch en 'deficit-model' bekeken hebben. Nu moeten we dit alles bekijken vanuit een zgn. 'sociaal model' en vanuit hetgeen de leerlingen wel kunnen i.p.v. niet kunnen. Minister Crevits twitterde in dezelfde zin op 4 december: "Wat een leerling kan wordt nu belangrijker dan wat hij niet kan."

In de vierde bijdrage schetsen we uitvoerig de inclusie-ideologie, de verlossing uit de school-elende voor gehandicapte leerlingen. Inclusie-velingen denken exclusief en polariserend, ze beschouwen het recht op inclusie als absoluut en als het enige recht. Ze beseffen blijkbaar niet dat het steeds gaat om een afwegen van veelal tegenstrijdige belangen en rechten - als bijvoorbeeld het recht op zoveel mogelijk aangepast onderwijs en ontwikkelingskansen en anderzijds het recht op fysieke inclusie (nabijheid).

5 Ontwrichting buitengewoon onderwijs

De ministerpresident van Saarland Annegret Kramp-Karrenbauer vreest dat de invoering van een soort M-decreet in Duitsland uiteindelijk ook zal leiden tot de ontwrichting van het degelijk opgebouwd systeem van buitengewoon onderwijs (*Nicht mit der Brechstange* (Die ZEIT, 25 juli 2014). De Gentse prof.-psycholoog Wouter Duyck twitterde na het bekijken van de Koppen-reportage: "Het M-decreet is een uiting van naïef egalitarisme waardoor kwetsbare kinderen met bijzondere noden gedifferentieerde hulp zullen missen." De inclusievelingen hebben geen oog voor het feit dat onderwijs aan leerlingen met specifieke beperkingen een complexe zaak is en heel sterk verband houdt met de aard van de beperking. De beleidsmakers en inclusievelingen maken zich weinig zorgen over het feit dat veel kwetsbare leerlingen niet de nodige zorg zullen krijgen.

Ze maken zich nog veel minder zorgen over de nefaste gevolgen van het decreet voor de ont-

wrichting van ons degelijk *buiten-gewoon* onderwijs. De radicale inclusievelingen poneren openlijk dat men geen twee systemen naast elkaar mag inrichten en dat dus het buitengewoon onderwijs moet verdwijnen. Ze laten zich ook steeds denigrerend uit over ons buitengewoon onderwijs en over de ouders die daar bewust voor kiezen. Zo poneerde Annet De Vroey (docenten voor inclusie) op de website van Klasse: *“Je hoort wel genoeg voorbeelden van leerlingen die in het gewone onderwijs niet gelukkig waren en die openbloeden na hun overstap naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat komt net door de vaak gebrekkige ondersteuning voor die leerlingen in het gewoon onderwijs.”* In de vierde bijdrage diepen we de ge-volgen voor de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs verder uit. We tonen er ook aan wat de nefaste gevolgen zullen zijn voor leerlingen die momenteel via een buso-leerparcours vrij gemakkelijk werk vinden.

6 Ontscholing & afbraak basisgrammatica gewoon onderwijs

In een ERIC-publicatie die de belangrijkste kritieken van Amerikaanse wetenschappers op inclusief onderwijs op een rijtje plaatst, lezen we als belangrijkste kritiek: *“De ‘full inclusion’ beweging heeft ook een verregaand destructief effect op het gewoon onderwijs.”* De inclusievelingen van de Unesco en de vele andere sturen immers aan op een radicale ontscholing, op het grotendeels afstand doen van de gangbare schoolgrammatica als voorwaarde voor het kunnen welslagen van inclusief onderwijs. Ook het M-decreet geeft aan scholen de bevoegdheid om af te wijken van dat gemeenschappelijke curriculum: voor individuele leerlingen doelen toevoegen of individuele leerlingen vooraf vrijstellen van het bereiken van doelen (= *dispenseren*).

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

In een *Unesco-rapport* over inclusief onderwijs lezen we dat de vigerende schoolgrammatica (eindtermen, leerplannen, klassikaal onderwijs) radicaal de helling op moet: schrappen van de vele

moeilijke ‘academische’ leerinhouden, geen gemeenschappelijke leerplannen en eindtermen meer, geen jaarklassen, flexibel curriculum, kind- en individu-gecentreerd onderwijs, doorgedreven differentiatie, flexibele en andere werkvormen, informeel leren ... (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009). Ook volgens Geert Van Hove, hét Vlaams boegbeeld van inclusief onderwijs, vereist *inclusief onderwijs* een totale omwenteling: *“Inclusie gaat niet om het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische aanpassing van curriculum, didactiek en instructie”* (Inclusief onderwijs, Impuls, maart 2005). We besteden verderop een aparte bijdrage aan de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs.

7 M-decreet: bedreiging voor degelijk zorgbeleid en GON

7.1 Al veel GON-inclusie (integratie), Maar al te weinig ondersteuning

In de uitzending ‘*De zevende dag*’ van 7 december poneerden bso-leraar Joris Van Beckhoven en anderen dat er nu al veel kinderen met een specifieke beperking geïnccludeerd zijn in het onderwijs. Het gaat veelal om leerlingen die geïntegreerd kunnen worden in het gewone leerproces; dus: om GON-inclusie, zachte & redelijke & echte inclusie, kortom: om integratie. Jammer genoeg genieten die GON-leerlingen al te weinig ondersteuning. Daar-naast zijn er ook her en der leerlingen die een *persoonlijke begeleider* hebben die betaald wordt vanuit het ‘Persoonlijk AssistentieBudget’ (PAB) dat een beperkt aantal ouders ontvangen.

Over GON-inclusie bestaat er een vrij grote eensgezindheid. Ook de Vlaamse scholen zetten zich al een tijdje in om er voor te zorgen dat leerlingen met dyslexie, dyscalculie, dyspraxie, sensoriele problemen ... zo veel als mogelijk de (gewone) lessen en examens kunnen volgen. Ze voeren daarbij zelfs meer dan redelijke aanpassingen uit. We hebben wel problemen met bepaalde compenserende en dispenserende maatregelen (zie punt 7.2) en vinden dat het zorgbeleid nog veel effectiever uitgebouwd moet worden. Daaraan had men voorrang moeten verlenen en niet aan LAT-inclusie.

7.2 M-decreet stimuleert nefaste zorgaanpak

Het M-decreet propageert met zijn opgelegde STI-CORDI-maatregelen (remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren) een zorgaanpak die

wij - en vele anderen - al lange tijd als eerder nefast bestempelen (cf. Witboek over zorgverbreding van *Onderwijskrant*, september 1991, 100 p.). Het werken met die 4 soorten STICORDI-maatregelen wordt bovendien opgelegd voor alle leerlingen. Volgens VUB-Onderzoekers zal dit jammer genoeg leiden tot een ontwrichting van de zorgverbreding - ook voor leerlingen die men mits een effectieve aanpak zou kunnen integreren.

Professor Wim Van den Broeck (ontwikkelings- en schoolpsycholoog VUB) en *Eva Staels* (onderzoekster leerstoornissen) stuurden de leden van de commissie onderwijs een waarschuwende brief n.a.v. de aangekondigde stemming van het decreet door de commissie. In die brief stelden ze dat het M-decreet het basisonderwijs en vooral ook het aspect 'zorg' zal ontwrichten. We citeren de belangrijkste passages uit die brief/oproep.

"Geachte, naar aanleiding van de stemming over het M-decreet willen wij onze grote bezorgdheid tot uitdrukking brengen over een aantal, zonder enige twijfel onbedoelde, effecten van het decreet. ... Het definiëren van zorg in termen van STICORDI-maatregelen zal o.i. resulteren in sterk negatieve effecten. Stimuleren en remediëren passen perfect in het handelingsgerichte werken, maar compenseren en dispensereren passen niet bij de aanpak van kinderen met leerproblemen. Ook al bepaalt het decreet dat eerst en vooral moet ingezet worden op stimuleren en remediëren, in de praktijk zal het decreet leiden tot het nog meer gaan toepassen van compenseren en dispensereren omdat hiervoor nu geen diagnose meer nodig is. Dan riskeren we een nieuwe wildgroei, nu niet van labels maar wel van kinderen met maatregelen. Dit kan ook het gewone onderwijs in ernstige mate ontwrichten. (NvdR: dus ook de zorgverbreding voor de leerlingen die nu al in het gewoon onderwijs zitten.)

Het grote bezwaar tegen de compenserende en dispenserende maatregelen is precies dat ze in feite leerlingen met leerproblemen helemaal niet helpen, maar juist zwakker maken en dus handicapperen. Er bestaat immers geen enkele leerstoornis waarvoor niet geldt dat een intensieve remediëring de leerling tenminste tot een beheersing van de basisstof kan leiden. Daartoe is natuurlijk vereist dat scholen terug investeren in uitstekend onderwijs dat tegelijkertijd een brede zorg garandeert. Het M-decreet maakt scholen echter helemaal niet sterker op dat vlak, maar zet ze wel onder druk om meer leerlingen aan boord te houden. Dit resulteert in een beleid dat het doel (meer leerlingen in het gewoon

onderwijs houden) oplegt, maar niets doet aan de manier waarop dit doel kan bereikt worden. Het reële gevaar is dat de drempel om compenserende en dispenserende maatregelen te voorzien aanzienlijk verlaagd wordt en veel te weinig zal ingezet worden op de zo noodzakelijke remediëring....

Scholen en CLB's zijn vandaag ook absoluut niet toegerust met de nodige kennis en vaardigheden om een dergelijke brede zorg te realiseren. De modellen en voorbeelden zijn nochtans bekend (in het buitenland) en kunnen mits een goede voorbereiding ook bij ons met succes worden toegepast. Vandaar dat we er sterk op aandringen om het decreet aan te passen in die zin, of, indien dit niet meer tijdig kan het voorlopig niet goed te keuren in afwachting dat later een meer coherent decreet kan worden gestemd. Een strategisch goedkeuren van dit decreet om eens te kijken hoe het onderwijs hiermee omgaat, zou cynisch zijn en het onderwijs opzadelen met allerlei bijkomende problemen." Het voorgestelde continuüm met de Sticordi-maatregelen stuurt de zorg in de verkeerde richting.

We noteerden analoge kritiek vanwege Codis (=vertegenwoordigers van directies katholiek s.o.). In het verslag van de vergadering van januari 2013 lezen we: *"Het decreet breidt de bestaande mogelijkheid voor het schoolbestuur om flexibele leertrajecten aan te bieden aan een leerling of leerlingengroep uit tot het recht op dispenserende maatregelen voor alle leerlingen. Dit betekent dat elke leerling kan vragen dat de klassenraad een gemotiveerde beslissing neemt over de dispenserende maatregelen. Codis wijst deze voorgestelde maatregel duidelijk af. Dit overstijgt ook de draagkracht van de klassenraad om voor leerlingen die aangewezen zijn op een individueel curriculum uit te maken welke maatregelen disproportioneel zijn."*

We zouden o.i. moeten investeren in het op punt stellen van de bestaande zorg - vooral ook voor de probleemleerlingen die nu al het onderwijs bevolken en voor de komst van 'inclusie-leerlingen' die geïntegreerd kunnen worden. Twee van ons, leraren-opleiders, hebben de voorbije 40 jaar precies veel aandacht besteed aan het uitdokteren van zorgverbredende aanpakken voor het leren lezen, rekenen, spellen ... , precies ook om compenseren en dispensereren te voorkomen. Jammer genoeg stuurt het M-decreet de zorg de verkeerde richting uit. Zorgverbreding moet ervoor zorgen dat de leerlingen weer meer profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen. Je bereikt dit niet met dispensereren en met de meeste vormen van compenseren. Zorgverbreding is ook niet haalbaar voor leerlingen

die hoe dan ook de gewone lessen niet zullen kunnen volgen. Als een leerkracht er ook nog dergelijke leerlingen verkrijgt, dan zal dit uiteraard ook te koste zijn van de aandacht die hij kan besteden aan leerlingen die echt geïntegreerd kunnen worden.

8 Schijninclusie in buitenland

8.1 Inclusieleerlingen veelal in aparte klassen

In een recent visitatieverslag in opdracht van de EU lezen we dat in de bezochte landen - de Scandinavische en Rusland - de onderwijswetgeving wel inclusief onderwijs oplegt, maar dat hiervan in de praktijk de voorbije 20 jaar al bij al weinig gerealiseerd werd: *"The rhetoric of inclusive education does not necessarily turn into actions. In all visited countries, inclusive education is not yet conceptualised nor is it built as an alternative, principled way of providing education that combats all forms of discrimination. Traditional special education structures – special schools and special classes and disability-specific qualifications – seem to still be the basis of developments in inclusive education."* In aparte bijdragen gaan we uitvoerig in op de situatie in de Scandinavische landen, Engeland, ...

De groep 'Docenten voor inclusie' en een aantal beleidsverantwoordelijken wekten in hun reactie op de Koppen-reportage de indruk dat in het buitenland inclusief onderwijs al lang en met succes is ingevoerd. De stuurgroep 'Ouders voor inclusie' verwees naar Finland als hét modelland. In tal van rapporten over Finland lezen we echter dat daar niet minder dan 8,5% van de leerlingen les volgen in speciale en aparte klassen voor kinderen met een beperking. Dat is meer dan in Vlaanderen het geval is. Veel Finse onderwijsexperts vinden speciale klassen de beste aanpak en voor hen primeert het leerrecht op het recht op fysieke inclusie. Daarnaast zijn er in Finland nog een groot aantal leerlingen die voor een deel van de uren les krijgen in aparte klassen.

8.2 Ontgoochelde prof. De Fever: overall schijninclusie = segregatieve inclusie

De Brusselse prof. Frank De Fever, een radicale inclusievoorstander, gaf enkele jaren geleden toe dat

hij totaal ontgoocheld was over de inclusie in het buitenland. Hij zag bij zijn bezoeken overal *'paying lip service to the political correct inclusion-notion'*. De Fever betreurde: *"In de voorbije jaren bezocht ik samen met studenten 'inclusief onderwijs' in het buitenland en dat werd een ontzuurderende ervaring. In Oslo en in Bodo (Noorwegen) b.v. worden leerlingen vaak 'bijgewerkt' in speciale/aparte klassen (=segregatieve inclusie) en moeten hulpleerkrachten er in de gewone klas voor zorgen dat de leerlingen met een handicap de lessen kunnen volgen. De Noren noemen dat ten onrechte inclusie"* (In: *Inclusie en onderwijs* van R. Fransen & M. Frederix -red., Garant). *"Ook in Engeland is er veel meer sprake van integratie dan inclusie, al is zelfs dat nog de vraag. Met al die 'probleemleerlingen' in de gewone school, liep de toestand totaal uit de hand, klaagden de leerkrachten. Ze gaven onze studenten de goede raad nooit met 'inclusief onderwijs' te starten in Vlaanderen, want dat zou, net zoals in het Verenigd Koninkrijk, tot een ware catastrofe leiden."*

De Fever had na veel bezoeken aan zgn. inclusiescholen enkel in Catalonië een lichtend voorbeeld gevonden van echt inclusief onderwijs, maar het was o.i. wel een typisch voorbeeld van LAT-inclusie (=klasinterne exclusie). De Fever: *"Het bezoek aan een school in Matadepera (Catalonië) deed de hoop weer opleven dat inclusief onderwijs toch mogelijk is. De kinderen met een handicap zitten er in de gewone klas en krijgen nauwelijks speciale leerhulp. Zo tekenden de meeste leerlingen grafieken van de temperatuur die ze de voorbije week buiten hadden opgemeten. Juan maakte intussen een tekening van een winterlandschap. Toen we de leerkracht vroegen of Juan misschien een leerling was met een mentale handicap, kon ze daar geen antwoord op geven. Het interesseerde haar niet of leerlingen een leerstoornis hadden, of een mentale handicap of een bepaald soort van gedragsproblemen. De leerkrachten en de begeleidende pedagogen wilden evenmin iets te maken hebben met speciale aanpakken of methodes (zoals bijvoorbeeld het instrumenteel verrijkingsprogramma van Feuerstein, Cognet, orthodidactische methoden). En aangezien ze iedere leerling behandelen als een individu met specifieke leerbehoeften, is er volgens hen ook geen sprake van fysieke of sociale uitsluiting."*

We begrijpen niet dat De Fever stelt dat Juan volwaardig deelneemt aan de lessen en dat Juan geen speciale leerhulp nodig heeft. Wat heeft het tekenen van een winterlandschap te maken met het leren opmaken van grafieken over de temperatuur? Ook Juan zal wel beseffen dat hij nauwelijks geïn-

tegreerd is in het gewone leerproces van de medeleerlingen, dat hij niet echt 'sociaal' ingesloten is. Wat *De Fever* als een modelvoorbeeld van inclusie voorstelt, bestempelen wij al sinds 1996 als schijn- of LAT-inclusie.

9 Minister Crevits houdt zich op de vlakte en heeft geen centen

9.1 Geen aandacht in beleidsnota, geen centen voor ondersteuning in klas ...

De invoering van inclusief onderwijs wordt de meest ingrijpende hervorming van Crevits' ministerperiode. Tot onze grote verwondering wordt er in de beleidsnota van de minister niet de minste aandacht besteed aan de invoering van het M-decreet en aan de concrete maatregelen die nodig zijn voor de integratie van de leerlingen met extra-behoeften.

Er zijn in de onderwijsbegroting ook geen extra centen voor de directe begeleiding en ondersteuning van de inclusiekinderen voorzien. In Vlaanderen slaagde men er na zoveel jaren nog niet in om het GON (geïntegreerd onderwijs) deftig te financieren, en nu zijn er zelfs geen extra-centen voor de ondersteuning van de moeilijkere inclusieleerlingen voorzien. In een recent *Unesco-rapport* lezen we nochtans dat de invoering maar kan slagen mits een grote investering in extra-omkadering en -middelen voor 'inclusieve' scholen. In Duitsland ging de recente invoering van een soort M-decreet wel gepaard met een aanzienlijke investering – ook al blijkt deze nog helemaal niet aan de praktijkknoden te voldoen. Het feit dat er de komende jaren op tal van vlakken bespaard moet worden zal de uitvoering van het M-decreet ook bemoeilijken. Zo krijgen ook de CLB's door het M-decreet extra werk.

Prof. Klaus Klemm, een vurige Duitse pleitbezorger van inclusief onderwijs (à la M-decreet) schatte de extra uitgaven voor de invoering in Duitsland op 550 miljoen euro. Veel waarnemers vinden dit bedrag nog veel te laag en stellen dat Klemm dit bedrag met opzet onderschat om de beleidsmakers niet af te schrikken. Als we rekening houden met het aantal inwoners dan zou de schatting van Klemm voor Vlaanderen een 77 miljoen betekenen.

9.2 Minister minimaliseert de gevolgen

In haar reactie op de afwijzing van het M-decreet in de Koppen-enquête probeerde minister Crevits de betrokkenen te sussen met de idee dat er nu toch al veel leerlingen geïnccludeerd waren en dat het wel

niet zo'n vaart zou lopen. Ze voegde er aan toe dat de CLB-centra bij de advisering over heel veel vrijheid beschikken. Ook dit laatste wijst er op dat het M-decreet heel wollig is en aanleiding zal geven tot veel betwistingen.

Crevits verkoos ook wijselijk om niet deel te nemen aan het debat in het programma 'De Zevende Dag' van 7 december; Kathleen Helsen (CD&V) vertegenwoordigde er de beleidsmakers. Crevits twitterde in die context wel dat volgens het M-decreet '*wat een leerling kan, belangrijker is dan wat hij niet kan*'; toch ook een ongelukkige uitspraak. Crevits beloofde planlast drastisch te verminderen; maar die zal door het M-decreet nog gevoelig toenemen.

10 Besluiten

We toonden in deze bijdrage aan dat de bedoelingen en gevolgen van het M-decreet verder reiken dan vaak beweerd wordt. De inclusievelingen sturen via het M-decreet vooral ook aan op LAT-inclusie. Voor GON-inclusie (integratie) was er geen nieuw decreet nodig. Veel inclusievelingen beseffen blijkbaar ook niet dat het bij inclusie in het buitenland veelal gaat om een combinatie van GON-inclusie (=integratie) en segregatieve inclusie (in aparte klassen zoals in Finland).

We toonden ook aan dat de M-decreetmaatregelen een bedreiging inhouden voor het gewone onderwijs en voor het (gewone) zorgbeleid. Ze ontwrichten ook ons degelijk buitengewoon onderwijs. We vrezden ook voor veel betwistingen en vinden de Geschillencommissie van De Witte een slechte zaak. We zijn er ook van overtuigd dat het M-decreet tot een gevoelige toename van het aantal zittenblijvers zal leiden.

De wolligheid van het decreet en het feit dat slechts 1,3% van de leerkrachten het M-decreet 'echt haalbaar' vindt, wijzen er op dat de invoering van het M-decreet een hachelijke zaak wordt en zich kenmerkt door een onvoorstelbare improvisatie. Het wordt wellicht net als in het buitenland '*paying lip service to the political correct inclusion-notion*'. Maar ook zo'n lippendienst leidde in veel landen tot een aanzienlijke daling van de kwaliteit van het onderwijs (zie bijdrage over inclusie in het buitenland op pag. 35).

Amper 1,3% leerkrachten vindt M-decreet 'best haalbaar' & 82,4 % niet haalbaar & wollig decreet Koppen- reportage 4 december en reacties van inclusievelingen

Raf Feys & Noël Gybels

1 Slechts 1,3% van leerkrachten vindt M-decreet best haalbaar

De enquête van Koppen peilde naar de perceptie van leerkrachten over het M-decreet en inclusief onderwijs. Ze werd afgenomen bij 900 leerkrachten gewoon basis- en secundair onderwijs. De Koppen-enquête & -reportage werden opgesteld door twee vurige aanhangers van inclusief onderwijs: *Inge Wagemakers* van de UA en *VRT-reporter Luk De-wulf*. Uit de enquête bleek echter dat slechts 1,3% van de leerkrachten vindt dat het M-decreet 'best haalbaar' is; 82,4% vindt het niet haalbaar. 86% stellen dat ze niet voorbereid zijn.

De Brusselse prof. *Wim Van den Broeck* twitterde na de Koppen-reportage: *"82% van de leerkrachten ziet het M-decreet niet zitten. Dit betekent dat het hier gaat om een ideologisch beleid dat ver af staat van de werkelijkheid."* De *Gentse prof. Wouter Duyck* reageerde analoog: *"M-decreet is een uiting van naïef egalitarisme waardoor kwetsbare kinderen met bijzondere noden gedifferentieerde hulp zullen missen."* Ook tijdens het aansluitend debat op 'De Zevende Dag' (7 december) formuleerden een leerkracht en een directeur de grote bezorgdheid van de praktijkmensen (zie pagina 13). De COC-lerarenvakbond reageerde: *"Uit de Koppen-reportage blijkt dat 80% van de ondervraagde leraren inclusief onderwijs in de praktijk niet haalbaar acht. Dat heeft in belangrijke mate ook te maken met de toegang tot het gewoon onderwijs van leerlingen met een verstandelijke beperking. Door scholen toe te laten af te wijken van de goedgekeurde leerplannen wordt de waarde van getuigschriften en diploma's op de helling gezet."*

De Koppen-enquête is een bevestiging van wat algemeen geweten is, van een peiling over inclusief onderwijs van *Onderwijskrant* bij leerkrachten lager onderwijs in februari 2007, van het afwijzend standpunt vanwege de lerarenvakbonden. Ook in standpunten van directies lezen we analoge kritieken. De OVDB (*Organisatie Directeuren Vlaams Basisonderwijs*) sprak zich kritisch uit over het M-decreet (zie website). We noteerden ook kritiek vanwege Codis (= vertegenwoordigers van directies katholiek s.o.); o.a. in het verslag van januari 2013.

Analoge kritieken werden vastgesteld in een onderzoek bij Nederlandse leerkrachten een paar jaar voor de invoering van 'Passend onderwijs', een hervorming die veel gelijkenissen vertoont met het Vlaamse M-decreet. De conclusies van de *Onafhankelijke Evaluatie- en adviescommissie Passend onderwijs* luiden: *"De leerkrachten tasten in het duister over de noodzaak en de consequenties van de invoering van 'passend onderwijs'. Ze ervaren het als van bovenaf opgelegd, met kostenbesparing als belangrijkste reden. Dit is de indruk die achterblijft na een rondgang langs een dertigtal basiss- en middelbare scholen. Leerkrachten en school-leiders hebben het gevoel dat zij ook de toename van de gedragsproblematiek bij kinderen, op hun bordje geschoven krijgen. Meer concreet luiden de klachten:*

- Leerkrachten ervaren inclusieleerlingen als een te grote belasting, in en buiten de les. - Ze erkennen dat ze vaardigheden missen en dat de klassen te groot zijn. - Ze ervaren een permanente prestatie- en verantwoordingsdruk en vinden dit strijdig met de nieuwe eis om zorgleerlingen aan boord te houden. - Ze hebben alleen een globale indruk van passend onderwijs - Er zijn grenzen aan wat de school en de leerkracht aan kunnen. Leerkrachten lager onderwijs ergeren zich aan de suggestie dat het allemaal best 'past' als je het maar goed organiseert. 'Oplossingen' als klassenmanagement en differentiëren zijn theoretische concepten die in de dynamiek van de klas maar beperkt nuttig zijn. - Je creëert ook zorgleerlingen door ze (te lang) in het keurslijf van het reguliere onderwijs te stoppen. - Ook in het voortgezet onderwijs maken vooral leerkrachten lagere cyclus bso/tso zich grote zorgen. Bso-klassen zitten nu al vol met probleemleerlingen. Die leerkrachten moeten nu al op hun tenen lopen."

Uit de Koppen-enquête bleek ook dat weinig leerkrachten weten wat het (vaag) M-decreet precies inhoudt; 87,44 % zijn weinig geïnformeerd: de precieze draagwijdte blijft nog een groot vraagteken. We vermoeden dat zelfs niemand echt weet hoe we het rekbare decreet moeten interpreteren en uitvoeren. 73,56% vindt dat hun school niet voorbereid is op de invoering van het M-decreet.

2 Reportagemakers : “onze reportage toont aan dat inclusie haalbaar is!” ??

De Koppen-reportagemakers *Wagemakers en Dewulf* proclameerden enthousiast in de aankondiging van hun programma dat uit hun reportage vooral blijkt “*dat inclusie wel degelijk haalbaar is. In de reportage leren we Wout kennen. Wout is 14 jaar, heeft het Syndroom van Down en volgt al heel zijn schoolcarrière een inclusie-traject. Het kan dus. Met de nodige ondersteuning kan Wout gewoon de lessen volgen en leert hij veel bij.*” De dag na de uitzending beweerde *Wagemakers* in het radioprogramma ‘*De Ochtend*’ dat ook voldoende wetenschappelijk bewezen was dat kinderen met een beperking het meest leren in een gewone, inclusieve klas. Niets is minder waar (zie aparte bijdrage hierover op p. 43). De vooringenomenheid van de programmamakers blijkt ook uit hun suggestieve reportage-titel ‘*Bang voor beperking*’. Een titel als *M-decreet niet haalbaar* zou veel beter de bevindingen van de enquête weergegeven hebben. ‘*Bang voor beperking*’ suggereert iets totaal anders.

Wagemakers en Dewulf probeerden ook de tegenvallende vaststelling dat slechts 1,3% het M-decreet echt haalbaar vond, meteen af te zwakken. Zij en ook andere inclusie-voorstanders relativeerden die uitslag met de stelling dat er nu toch al veel leerlingen geïnccludeerd zijn en dat uit de Koppen- enquête tevens bleek dat toch 45% eerder positief staat ten aanzien van inclusie. Dit eerder positief staan slaat echter vooral op de inclusie van leerlingen die grotendeels de lessen en de leerplannen kunnen volgen, geïntegreerd kunnen worden in het gewone lesgebeuren, op GON-inclusie, en niet op LAT-inclusie. Van de 900 ondervraagde leerkrachten had 64% (574) minstens al een leerling met een beperking in de klas. Bij leerkrachten uit het basis-onderwijs en uit het bso zal dit nog meer het geval zijn. Het gaat om meer dan 14.000 leerlingen. Voor de inclusie van dergelijke leerlingen is geen nieuw decreet nodig. Het ontbreekt wel nog aan effectieve ondersteuning via voldoende GON-ondersteuning e.d.

Praktisch alle leraren (en ook de meeste ouders) hebben wel problemen met leerlingen die bij inclusie grotendeels een individueel programma moeten krijgen; dit is geen integratie in gewone lesgebeuren, maar LAT-inclusie: *Learning Apart Together*. LAT-inclusie wordt ten onrechte bestempeld als ‘sociale inclusie’ en dit niettegenstaande het veelal gaat om ‘*klasinterne exclusie*’. Dergelijke leerlingen

zijn er wel fysiek bij, maar zijn niet echt betrokken bij het collectief onderwijsgebeuren. Het wollige M-decreet zelf wekt op bepaalde plaatsen de indruk dat het enkel zal gaan om leerlingen die echt geïntegreerd kunnen worden. Maar in de interpretaties van inclusiepropagandisten en in de M-decreet-brochure in *Klasse* van november j.l. gaat het om de inclusie van alle soorten leerlingen. In die brochure b.v. wordt als illustratie van een geslaagde inclusie precies een meisje opgevoerd dat in het tweede leerjaar voor rekenen, taal, spelling ... een individueel programma volgt en nog bezig is met leren tellen (zie p. 3).

Indien *Wagemakers* de leerkrachten gevraagd had wat ze dachten van de inclusie van leerlingen die grotendeels een apart programma moeten krijgen, dan zouden veel minder leerkrachten ‘eerder positief’ geantwoord hebben. In dezelfde context is de vraag ‘*Bent u bereid om een kind met een beperking van het gemeenschappelijk curriculum te laten afwijken?*’ vrij vaag en dubbelzinnig. Het gaat om de vraag in welke mate het kind het programma niet kan volgen. Bij de kinderen die momenteel geïntegreerd worden gaat het meestal om beperkte afwijkingen voor dyslectische leerlingen e.d. Men kan dus uit het antwoord op die vraag weinig afleiden.

Noot: we voegen er ter informatie nog een enquête-item aan toe. **Wat zijn volgens u voorwaarden om kinderen met een beperking te laten deelnemen in uw klas?* (1) klasgrootte aanpassen naar gelang de populatie in de klas 703 personen - 78%; (2) extra assistentie in de klas: 567 personen - 63%; (3) extra opleiding voor de leerkracht: 550 personen - 61%; (4) samenwerking met de ouders: 266 personen - 30%; (5) samenwerking met experts buitengewoon onderwijs 465 personen - 52%; (6) samenwerking met therapeuten 237 personen - 26% (7) ingebed zijn in een sterk schoolteam: 195 personen - 22%; (8) een goed zorgbeleid op school: 393 personen 44% ; Totaal aantal antwoorden 3424; totaal aantal respondenten 900.

3 Commentaar van inclusie-hardliners op Klasse-website

De commentaren van inclusievelingen bij de enquête zijn leerrijk. Op de *Klasse-website* kregen enkel inclusie-hardliners als *Annet De Vroey* en *Elke Struyf* het woord. Alhoewel slechts 1,3% van de leraren inclusief onderwijs echt haalbaar vindt, zou volgens *Klasse* en de hardliners toch vooral blijken dat “*de meerderheid van de leraren toch wel achter*

inclusief onderwijs staat” (45,4% ‘eerder positief’). Annet De Vroey, lector KHLeuven, wijt de tegenstand van de leraren enkel aan de onbekendheid en aan het gebrek aan ondersteuning.

De Vroey opteert voor ‘full inclusion’, one school for all en weerlegt dan ook de getuigenissen van de vele ouders die stellen dat hun kind beter af is/was in het buitengewoon onderwijs: “Je hoort wel genoeg voorbeelden van leerlingen die in het gewone onderwijs niet gelukkig waren en die open bloeiden na hun overstap naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat komt net door de vaak gebrekkige ondersteuning voor die leerlingen in het gewoon onderwijs. Net daar moet verbetering in komen.” Annet De Vroey en de groep ‘docenten voor inclusie’ waartoe ze behoort - beschouwen de erva-ringswijsheid en getuigenissen van de vele ouders en leerkrachten uit binnen- en buitenland als quan-tité négligeable.

Volgens *Elke Struyf*, docente UA, gaat het niet zo-zeer om een gebrek aan ondersteuning in klas en om kleinere klassen, maar er is vooral een andere ingesteldheid nodig. Struyf: *“Onze maatschappij is veranderd. We moeten ons onderwijs daaraan aan-passen.”* Struyf schrijft ook dat een radicale ingreep nodig is omdat de voorbije jaren het aantal leer-lingen in het buitengewoon onderwijs toenam. Ze verzwijgt dat dit vooral het gevolg is van de sterke toename van het aantal allochtone leerlingen en hun taalproblemen. *Struyf* geeft in *Klasse* wel eerlijk toe dat het om een heel controversiële aangelegenheid gaat, ook in het kamp van de universitaire on-derzoekers.

4 Reactie van ‘docenten voor inclusie’ op Koppen-enquête

De zgn. ‘docenten voor inclusie’ (dokter Jo Lebeer, lerarenopleiders Beno Schraepen en Annet De Vroey, ...) opteren voor radicale inclusie. Ze rea-geerden op de Koppen-enquête in ‘*Met de M van minimum minimorum*’ (De Standaard, 8 december). We citeren enkele passages en geven tussendoor wat commentaar.

“Door het VN-verdrag voor gelijke rechten van per-sonen met handicap te ratificeren, engageerden onze overheden zich om een inclusief onderwijs-systeem uit te bouwen. Na 15 jaar debatteren over leerzorg, zou het M-decreet dat van kracht wordt op 1 september 2015, hierin de eerste stap moeten zijn. Het decreet plant inderdaad een aantal hef-bomen die tot inclusie kunnen leiden. Er is het recht op redelijke aanpassingen, de onverkorte inschrij-

ving voor kinderen die het algemeen curriculum kunnen volgen en het handelingsgericht werken dat de focus op ‘Wat is er mis met dat kind?’ moet hel-pen verschuiven naar ‘Wat heeft dat kind no-dig?’”

Commentaar: de belangrijkste vraag luidt o.i.: waar krijgt het beperktere kind het meest onderwijs-kansen, het meest aangepast onderwijs en de pas-sende paramedische ondersteuning ?

“Het M-decreet bevat ook maatregelen die inclusief onderwijs kunnen tegenwerken. Van kinderen die een aangepast curriculum nodig hebben, kunnen scholen toch nog de inschrijving weigeren. Het bui-tengewoon onderwijs wordt jammer genoeg ook uit-gebreid voor kinderen met autisme (= type 9). En er is geen bijkomende structurele ondersteuning voor scholen die inclusief (willen) werken.

In punt 2 konden we al uit de commentaar van An-net De Vroey afleiden dat volgens de ‘docenten voor inclusie’ het buitengewoon onderwijs gewoon afgeschaft moet worden. Ze zijn dan ook tegen-stander van het nieuwe type 9 voor autistische leer-lingen en dat niettegenstaande veel ouders daar al lang op aandringen. De ‘docenten voor inclusie’ hebben nooit enige waardering getoond voor het buitengewoon onderwijs en voor de vele ouders en, leerlingen die dit soort onderwijs verkiezen.

We lezen verder: *“De Koppen-reportage ‘Bang voor beperking’ toonde donderdag de angst en on-zekerheid in het onderwijs rond dit decreet. ... Inclu-sief onderwijs leer je door het te doen, maar om er echt een succesverhaal van te maken missen leer-krachten concrete ondersteuning. De enquête afge-nomen bij 900 leerkrachten, was duidelijk: leer-krachten zijn twee keer minder bereid om leerlingen met een verstandelijke beperking in de klas te laten deelnemen dan leerlingen met een fysieke, visuele of auditieve beperking. Opmerkelijk: meer dan 80% van de bevraagde leerkrachten vindt inclusief on-derwijs praktisch niet haalbaar. Toch zegt een meer-derheid dat het beter is voor de leerling, de mede-leerlingen en de samenleving. Ruim 60 pro-cent van de bevraagde leerkrachten had al een leer-ling met een beperking of leerproblemen in de klas gehad. De onderwijspraktijk staat dus al verder.”*

Commentaar: De leerkrachten en directies gaan principieel akkoord met GON-inclusie, maar niet met LAT-inclusie.

“De overheid wil dat de blijvende groei van het bui-tengewoon onderwijs (van 30.000 naar 55.000 leer-

lingen in 15 jaar) moet worden omgebogen.”

Commentaar: de 'docenten (lectoren) voor inclusie' verzwijgen met opzet dat de toename van het aantal b.o.-kinderen vooral een gevolg is van de sterke toename van het aantal migrantenleerlingen die vaak ook grote taalproblemen vertonen. In b.v. Finland merken we eenzelfde trend. Deze inclusievelingen zullen ook niet toestaan dat die leerlingen in de kleuterschool apart NT2-onderwijs krijgen.

Docenten voor inclusie: *“Al jaren leiden wij in het hoger onderwijs studenten op vanuit een inclusieve visie op onderwijs en samenleven. Niet vanuit een blind geloof, maar vanuit een wetenschappelijke basis en gesteund door onderzoek en praktijk in binnen-en buitenland.”* Commentaar: volgens de overzichtsstudies is geenszins aangetoond dat LAT-inclusie effectief is en het gaat ook meestal om schijninclusie - zie aparte bijdragen in dit nummer. Worden de studenten van lerarenopleidingen enkel geconfronteerd met het evangelie van het radicaal inclusief onderwijs? Zelf hebben we ze als lerarenopleider steeds met de controversiële opvattingen geconfronteerd.

“Bij gebrek aan structurele ondersteuning worden ondertussen heel wat studenten-stagiairs (met succes) ingezet in het inclusief onderwijs. Scholen stellen die extra ondersteuning vaak als voorwaarde voor inschrijving, m.a.w. geen stagiair, geen inschrijving. Omdat het M-decreet evenmin bijkomende of structurele ondersteuning plant, blijven ouders (en niet de school) belast met de zoektocht naar gepaste ondersteuning. Dat het recht op inschrijving van bepaalde leerlingen afhankelijk blijft van het al dan niet vinden van een stagiair, lijkt ons strijdig met het VN-verdrag én het recht op vrije schoolkeuze.

Het M-decreet is het decreet van de maximale consensus en het minimum minimorum. Het gaat voorbij aan alle kinderen die nood hebben aan meer individuele aanpassingen in het onderwijs (of ze het curriculum nu wel of niet kunnen volgen). Het zet onvoldoende in op de ondersteuning die nodig is om goed en kwaliteitsvol onderwijs te bieden aan alle leerlingen en dit zonder achterpoortjes die de ongelijkheid tussen kinderen in het onderwijs en de samenleving in de hand werken.”

Commentaar. Volgens Finse onderwijskundigen krijgen veel gehandicapte kinderen precies het meest ontwikkelingskansen in aparte klassen: zie p.35.)

5 Reactie van het Gelijkekansencentrum (= geschillencommissie M-decreet)

De reactie op de Koppen-reportage vanwege het *Gelijkekansencentrum* dat inzake inclusief onderwijs als geschillencommissie optreedt, lijkt ons ook vermeldenswaard. We lezen: *“Dat er scholen zijn die weigeren om leerlingen met een handicap in te schrijven en daarbij louter verwijzen naar een gebrek aan ‘draagkracht’ kan niet. Dat is niet in overeenstemming te brengen met het M-decreet. Het is evenmin in overeenstemming te brengen met het gelijke-kansendecreet dat vandaag al van toepassing is op alle scholen. Bovendien legt het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, dat in 2009 door België (en Vlaanderen) werd geratificeerd, het recht op inclusief onderwijs vast voor elke leerling met een handicap.”*

Commentaar: dat is een eigenzinnige en extreme interpretatie van het VN-verdrag en M-decreet van Jozef De Witte en de Geschillencommissie.

“Een school die een kind met een handicap weigert in te schrijven, moet kunnen motiveren waarom de nodige aanpassingen onredelijk zijn. Desgevallend moet de school op zoek gaan naar alternatieven die wel redelijk zijn. Pas wanneer die oefening gemaakt werd, kan de school besluiten om de leerling te weigeren. Die weigering moet schriftelijk aan de ouders gecommuniceerd worden. De (niet-)beschikbaarheid van extra ondersteuning kan op zich nooit een argument zijn om aan leerlingen met een handicap het recht op inclusief onderwijs te ontfeggen. Ouders die problemen ondervinden bij de inschrijving van hun kind kunnen steeds contact opnemen met ons Interfederaal Gelijkekansencentrum.”

De *Geschillencommissie* en Jozef De Witte interpreteren het VN-verdrag en het M-decreet nog een stuk radicaler dan minister Crevits en andere beleidsmakers. Dit zal tot veel betwistingen leiden, ook met de Geschillencommissie. En hoe zal een directie reageren als het Gelijkekansencentrum dreigt om de weigering van een kind voor de recht-bank te brengen? We begrijpen en waarderen niet dat men het Gelijkekansencentrum van Jozef De Witte als 'klachtencentrum' inzake M-decreet heeft aangewezen. Tegelijk krijgen we de indruk dat dit centrum en zijn voorzitter opgezet zijn met deze op-dracht.

Het M-decreet was ook een gesprekstema tijdens het programma 'De Zevende Dag' van 7 december. Dit gesprek sloot ook aan bij de Koppenreportage.

Debat over M-decreet op 7 december in 'Zevende Dag' **Bso-leraar en blo-directeur verwoorden zorgen van praktijkmensen** **Beleidsmaker Kathleen Helsen (CD&V) ontwijkt de kritiek**

Raf Feys & Marc Hullebus

tage van 4 december. Een verslag.

1 Praktijkmensen verwoorden kritiek

Joris Van Beckhoven, bso-leerkracht & Jan De Ceulaer, directeur blo-school Heverlee, verwoordden in de beperkte tijd vrij goed een aantal grote zorgen van de scholen en leerkrachten. De kern en de conclusie van hun betoog kwam er op neer dat er eigenlijk geen M-decreet nodig is, omdat nu al kinderen met een beperking die grotendeels de gewone lessen kunnen volgen (=GON-inclusie) al veelal die kans kans krijgen: een 14- à 15.000. Jammer genoeg verloopt die integratie vaak nogal moeizaam omdat de scholen/leerkrachten geen of al te weinig ondersteuning bij krijgen. Een paar uren GON gedurende een paar jaar volstaan geenszins.

Het standpunt van bso-leraar Van Beckhoven kwam hier op neer: : *"Er is nu al veel inclusie, er zitten nu al veel leerlingen met een beperking in het gewoon onderwijs. In de B-klas en in beroepssecundair onderwijs zelfs vrij veel – ook veel leerlingen die via het type 8 in het bso terecht komen. In mijn bso-klas zitten er al 10 leerlingen met uiteenlopende beperkingen. Een leerkracht kan dit nu al absoluut niet aan, maar we wachten al tien jaar tevergeefs op de nodige ondersteuning. Zo'n situatie is ook nadelig voor de gewone leerlingen die daardoor te weinig aandacht krijgen. Er zou vooral ondersteuning moeten komen binnen de klas zelf zodat die zorgleerlingen b.v. ook eens apart en extra begeleid kunnen worden. Als de taaklast straks met het M-decreet nog groter wordt, dan wordt dat voor de leerkrachten een onmogelijke opdracht en is dit nadelig voor alle leerlingen. We hebben nu dus geen nood aan een M-decreet, maar aan extra ondersteuning voor de vele leerlingen met een beperking die nu al het gewoon onderwijs bevolken."*

De directeur van de blo-school vertolkte grotendeels een zelfde standpunt. Ook volgens hem is er momenteel al te weinig ondersteuning voor de opvang van probleemleerlingen in gewone klassen (GON e.d.). Ook de samenwerkingsverbanden tussen buitengewoon en gewoon onderwijs zoals in Heverlee worden niet eens ondersteund; en het ziet er ook niet naar uit dat die steun er zal komen. De directeur stelde ook terecht dat veel kinderen met een

beperking nood hebben aan onderwijs samen met gelijkgezinden en op hun niveau en dus beter buitengewoon onderwijs volgen.

De standpunten van de leerkracht en de directeur sluiten volledig aan bij het standpunt dat we in Onderwijskrant al decennia verdedigen. Leerlingen met een beperking die grotendeels de gewone lessen kunnen volgen, horen in principe thuis in het gewoon onderwijs. Maar dan moeten de scholen en leerkrachten daarvoor de nodige ondersteuning krijgen. De aanpassingskosten zijn vaak ook hoog: b.v. voor motorisch gehandicapten: de toegang tot de klassen, de labo's op de eerste of tweede verdieping, enz. Aangezien de beleidsmakers de voorbije 15 jaar niet bereid waren te zorgen voor een degelijke ondersteuning van de huidige inclusieleerlingen, kunnen we besluiten dat voor hen de integratie (inclusie) van GON-leerlingen nu al financieel blijkbaar moeilijk haalbaar is.

2 Beleidsmaker Helsen (CD&V) ontwijkt kritiek

De beleidsverantwoordelijken zaten uiteraard veeleer met de kritiek van de leerkrachten zoals die tot uiting kwam in de Koppen-reportage. Minister Crevits verkoos dan ook wijselijk niet deel te nemen aan het debat op 'De Zevende Dag'

Haar vervangster Kathleen Helsen (CD&V en voorzitter commissie onderwijs) ontweek tijdens de uitzending voortdurend de concrete kritiek. Zij poneerde vooreerst: *"We hebben in het parlement samen met alle politieke partijen het M-decreet uitgewerkt. Het moest vanwege de Verenigde Naties die vonden dat er in Vlaanderen te weinig inclusief onderwijs was. Het decreet gaat zowel om de rechten van de ouders als om deze van de school. Er is vooral veel overleg nodig tussen de school, de ouders en het CLB om telkens uit te maken welke onderwijsvorm de beste is voor dat kind. De school moet bereid zijn tot redelijke aanpassingen."*

Op de vraag welke aanpassingen redelijk zijn antwoordde Helsen dat het decreet dat met opzet niet heeft vastgelegd! Zij gaf na enig aandringen wel twee simpele voorbeelden van aanpassingen: een hogere stoel en mondelinge toelichting bij examens. Het gaat uiteraard om veel meer dan zo'n piet-

luttigheden. Helsen verwacht dus alle heil van overleg, maar verzwijgt dat de scholen maar een leerling mogen verwijzen naar het buitengewoon onderwijs nadat ze gedurende lange tijd van alles geprobeerd hebben om die leerling op school te houden.

Helsen verdedigde het M-decreet ook met het argument dat er nu al 15.000 van de 65.000 leerlingen die in principe recht hebben op buitengewoon onderwijs, les volgen in een gewone klas. Zij verzwegen dat het hier bijna uitsluitend gaat om leerlingen die geïntegreerd kunnen worden in het gewone leerproces. Met de stelling dat er nu al 15.000 geïncledeerd zijn, wilde ze vooral suggereren dat inclusie dus blijkbaar best haalbaar is - ook voor een veel groter aantal leerlingen.

De moderator confronteerde mevrouw *Helsen* ten slotte met de stelling dat 82% van de leerkrachten de nieuwe vormen van inclusie absoluut niet haalbaar vinden. Vooral kleinere klassen en assistentie krijgen in klas is voor hen belangrijk. Hierop antwoordde *Helsen* weer grotendeels ontwijkend dat daaraan tegemoet gekomen wordt: *"*70 nieuwe begeleiders zullen vanaf januari bijgeschoold worden voor de begeleiding van de invoering van het M-decreet. *De nascholing die ingericht wordt door de overheid zou ook in het teken staan van de invoering van inclusief onderwijs. *Aan de pedagogische begeleiders in het Vlaams onderwijs wordt gevraagd om voorrang te verlenen aan de begeleiding van de leerkrachten. *Het al dan niet inrichten van kleinere klassen behoort volgens Helsen tot de bevoegdheid van de directies.*

Leraar Van Beckhoven repliceerde: *"*Voor het inrichten van kleinere klassen is er geen geld voorzien *We hebben in de eerste plaats assistentie (extra-begeleiders) nodig in klas. *Voor al die verschillende soorten handicaps waarmee we in contact kunnen komen in onze klas kunnen we ons moeilijk bijhouden."* Mevrouw Leroi sloot zich aan bij de stelling dat het er vooral op aankwam in de klas te ondersteunen.

3 Moeder 'Wout' pleit voor radicale inclusie

Mevrouw Leroi, moeder van Wout, een jongen met het syndroom van Down die nu gestart is in het beroepssecundair onderwijs, stelde tijdens het debat dat men in principe geen enkel kind mocht uitsluiten. Ze was het dus niet eens met de stelling van de blo-directeur dat heel wat leerlingen er vaak het meest baat bij hebben onderwijs te volgen met ge-

lijkgezinden en op hun niveau.

De school moet volgens moeder Leroi wel - zoals in het geval van haar zoontje - een beroep kunnen doen op een heel breed team: "op therapeuten, een coach, de ouders" ... Het is volgens haar voor die inclusiekinderen ook absoluut niet nodig dat ze de eindtermen kunnen halen en de meeste lessen kunnen volgen. Ze vond ook wel dat er momenteel al te weinig ondersteuning is; in de kleuterschool hebben deze kinderen overigens ook geen recht op extra-ondersteuning.

Commentaar: In de gewone scholen zal die paramedische ondersteuning er niet zijn per 1 september. Voor de kinderen die absoluut - en het liefst zo vroeg mogelijk zo'n hulp krijgen, zullen hun ouders nu tegen betaling een beroep moeten doen op buitenschoolse organisaties. Het organiseren van paramedische ondersteuning van therapeuten die van school naar school moeten reizen is overigens ook moeilijk organiseerbaar. Zo'n *reis-therapie* is ook quasi onbetaalbaar.

Voor mevrouw Leroi is het M-decreet er dus vooral nodig om alle leerlingen te kunnen includeren in het gewoon onderwijs, ook al gaat het om LAT-inclusie (=Learning Apart Together). Voor de leerkrachten betekent LAT-inclusie een te grote belasting en zij verwachten ook niet dat ze voor die leerlingen plots veel extra assistentie en ondersteuning zullen krijgen.

Mevrouw Leroi heeft het leraarsdiploma en kan blijkbaar heel wat tijd stoppen in de ondersteuning van haar Wout, thuis en wellicht ook tijdens de schooluren. Voor de meeste ouders is dit ook een te grote belasting. Een vrij beperkt aantal leerlingen krijgt momenteel wel assistentie via een Persoonlijk Assistentie Budget. Maar de overheid is niet bereid dit aantal flink uit te breiden.

Mevrouw *Helsen* reageerde niet op het radicale standpunt van mevrouw Leroi. Ze gaat er dus ook blijkbaar van uit dat leerlingen die het merendeel van de gewone lessen niet kunnen volgen (=LAT-inclusie) toch in een gewone klas terecht moeten kunnen

M-decreet ontwricht ook buitengewoon lager en secundair onderwijs & tewerkstelling van (buso)leerlingen

B.O. is geen wegwerp- maar een exportproduct waarin leerlingen zich echt geïncorporeerd voelen

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Inleiding: wie bekommert zich om de gevolgen voor blo en buso?

1.1 Minder passend onderwijs voor kwetsbare leerlingen

De *Gentse prof. Wouter Duyck* twitterde na de Koppen-reportage van 4 december j.l.: *“M-decreet is een uiting van naïef egalitarisme waardoor kwetsbare kinderen met bijzondere noden gedifferentieerde hulp zullen missen.”* *Annegret Kramp-Karrenbauer*, minister-president van Saarland vreest dat inclusief onderwijs in Duitsland (soort M-decreet) zal leiden tot de ontwrichting van het degelijk opgebouwd systeem van buitengewoon onderwijs (*Nicht mit der Brechstange* (Die ZEIT, 25 juli 2014)). Het verrast ons dat het in het debat over het M-decreet zelden gaat over de grote gevolgen voor de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs dat ook in Vlaanderen een sterke traditie kent, en veel beter gestructureerd is dan in de meeste landen. We betreuren verder ten eerste dat veel voorstanders van inclusief onderwijs - ook professoren orthopedagogiek - de indruk wekken dat ons buitengewoon onderwijs eerder een wegwerp - dan een te koesteren exportproduct is (zie punt 2). Ook actrice *An Nelissen* drukte op haar blog een analoge vrees uit. Zij stuurt haar dochtertje *Nina* naar een type-8-school, zelfs tegen het advies van het CLB in. *“Je uiterste best doen om (in het beste geval) met de hakken over de sloot te geraken, ik wou het haar niet aandoen. Schoolmoeheid leek ons een te groot risico. Nina leert nu met veel plezier lezen en schrijven, Ze gaat buitengewoon graag naar school en blinkt van zelfvertrouwen.”* Nelissen vreest terecht dat dit nu voor leerlingen als *Nina* moeilijker zal worden om buitengewoon onderwijs te volgen.

1.2 B.O. : nog steeds een exportproduct, beter ook dan aparte ‘speciale’ klassen

Het werken met aparte b.o.-scholen zoals we die nu kennen, werd mogelijk gemaakt door de wet van 1970 (uitgevoerd in 1973). Zelf zagen we als lerarenopleider op een eerste gezicht de drie aparte b.o.-klassen binnen onze oefenschool niet graag verhuizen naar een apart b.o.-gebouw naast de oe-

fenschool. Maar net als de orthopedagogen, leerkrachten en veel ouders zagen we wel in dat deze operatie al bij al meer voor- dan nadelen bood. Precies door de grote bevolkingsdichtheid konden we in Vlaanderen de vroegere aparte b.o.-klassen (binnen grotere lagere scholen) groeperen binnen zelfstandige b.o.-scholen. We konden daaraan ook paramedische ondersteuning verbinden. De ouders van de b.o.-kinderen waren ook tevreden dat ze voortaan niet meer moesten betalen voor de paramedische ondersteuning van hun kinderen en voor het eventueel vervoer naar school.

Eén van ons heeft als lerares en orthopedagoge vanaf 1964 gewerkt in het buitengewoon lager en secundair onderwijs. In het jaar 1964-65 heeft ze zelf aan den lijve ervaren dat les geven aan een sterk heterogene blo-klas binnen een gewone school een bijna onmogelijke opdracht was. Ze is de mening toegedaan dat het M-decreet het bestaande blo en buso zal ontwrichten. De andere auteur van deze bijdrage heeft als lerarenopleider zowel de aparte klassen binnen de Torhoutse oefenschool als de latere aparte blo.-school vele jaren meegemaakt. Hij is ook mede-bestuurder van een Brugse blo- en buso-school en merkt dat men zich daar grote zorgen maakt over de toekomst.

1.3 Voorstelling bijdrage

In de punten 2 en 3 worden een aantal ontwrichtende gevolgen van het M-decreet voor het blo (punt 3) en voor het buso (punt 4) beschreven. In punt 4 wijst een buso-directeur niet enkel op de gevolgen van het M-decreet voor het buso, maar ook op de gevolgen voor het bso en voor de latere tewerkstelling. Buso-leerlingen worden momenteel goed via stages voorbereid op latere tewerkstelling - ook in beschutte(n)de werkplaatsen.

We eindigen deze bijdrage met een dringende oproep voor herwaardering en optimalisering van het b.o. *Onderwijskrant* heeft al vaak betreurd dat er de voorbije decennia al te weinig respect en aandacht was voor ons buitengewoon onderwijs (zie punt 5).

2 Geen waardering van inclusievelingen

voor b.o. & specifieke noden

Inclusievelingen tonen weinig of geen waardering voor de verdiensten van ons buitengewoon onderwijs. Ze kenmerkten zich ook in het verleden niet als mensen die zich inzetten voor de optimalisering van dit soort onderwijs. *Annet De Vroey* trekt zelfs de oprechte waardering van ouders en leerlingen voor dit soort onderwijs in twijfel: *“Je hoort wel voorbeelden van leerlingen die in het gewone onderwijs niet gelukkig waren en die open bloeiden na hun overstap naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat komt net door de vaak gebrekkige ondersteuning voor die leerlingen in het gewoon onderwijs”* (DS, 8 december j.l.). We betreuren ten zeerste dat de Vlaamse beleidsmakers, de onderwijscommissie, de VLOR, de onderwijskoepels en begeleiders ... de voorbije decennia al te weinig begaan waren met het lot en de kwaliteit van het buitengewoon onderwijs. Als in het verleden geïnvesteerd werd in de vernieuwing van het s.o. (VSO) of lager onderwijs (VLO) dan viel het buitengewoon onderwijs steeds buiten de prijzen. Dat was ook het geval op het vlak van het ontwerpen en produceren van aangepaste leermethodes.

In het buitenland zijn het vaak professoren-orthopedagogen die het opnemen voor het buitengewoon onderwijs en zich verdienstelijk maken in het uitwerken van ortho-pedagogische en -didactische aanpakken en programma's. We denken o.a. aan de oproep van de *Amerikaanse Council for Exceptional Children - Division For Learning Disabilities* (zie punt 5). Bij ons echter opteerden de orthopedagogen *Geert Van Hove* (UGent), *Pol Ghesquière* (KULeuven) en *Frank De Fever* (VUB) al in 1996 in hun VLOR-rapport voor het radicaal afschaffen van het buitengewoon onderwijs. Inclusief onderwijs was volgens hen een absoluut recht en iets totaal anders dan geïntegreerd onderwijs zoals in het GON en het project zorgverbreding. Het verwonderde ons wel dat die drie orthopedagogen vanuit hun inclusie-ideologie niet meteen pleitten voor het opdoeken van hun eigen discipline, de orthopedagogiek. Het waren overigens hun voorgangers die destijds zo sterk aandrongen op de wet van 1970 die opteerde voor aparte scholen voor buitengewoon onderwijs in plaats van aparte klassen.

Ook de VLOR besteedde weinig of geen aandacht aan het buitengewoon onderwijs. Het VLOR-secretariaat zelf uitte zich als een fanatiek voorstander van doorgedreven inclusief onderwijs. Het gaf in 1995 aan drie orthopedagogen de opdracht om een plan voor de invoering van inclusief onderwijs uit te

werken - wel wetende dat deze voor de afschaffing van het buitengewoon onderwijs zouden kiezen. De visie van de inclusie-critici werd volledig genegeerd. En bij de opstelling van het VLOR-advies van 1998 sloofde de adjunct-secretaris-generaal A.S. zich uit om in de adviestekst de kritische uitspraken van de prof. A. Ruijsenaars te vervalsen tot regelrechte propaganda voor inclusief onderwijs. Hij heeft dit achteraf aan de telefoon erkend. Hij contacteerde ons met de belofte dat in de toekomst ook critici van de inclusie en *Onderwijskrant* zouden betrokken worden in het verder debat. Een loze belofte.

3 Gevolgen reductie van type 1 en 8 & vervanging door 'basisaanbod'

Het M-decreet wil de toegang tot type 1 en 8 in sterke mate afremmen. Die twee types worden voortaan ook samengesmolten tot één nieuwe vorm van buitengewoon onderwijs, het zgn. *basisaanbod*. Dit alles zal grote verschuivingen en veranderingen met zich meebrengen.

Leerlingen zullen vooreerst pas kunnen starten in het type-basisaanbod nadat gebleken is dat ze het gewoon onderwijs niet aankunnen. *Ludo Kenens* formuleert hier volgende bedenkingen bij: *“Het type 1- en type 8-onderwijs wordt herleid tot een tussen-tijdse onderwijsvorm van twee schooljaren, waar de doelgroepeleringen een basisleerpakket krijgen, om nadien ‘succesvol’ terug te keren naar het gewone lagere onderwijs. Wat is de inhoud van dit basispakket? Worden de eindtermen van het gewoon lager onderwijs plots ontwikkelingsdoelen van het buitengewoon onderwijs? Ook voor de type 1-kinderen?”* (Nieuwsbrief Rekenacademie).

“Volgens het decreet zal de klasleerkracht uit het gewoon onderwijs in een eerste fase het probleem-kind eerst moeten helpen door binnenklas-differentiërend te werken. Pas later, als blijkt dat dit te weinig uithaalt, mag het kind geremedieerd worden door zorgleerkrachten. Dat betekent dan aangepaste leerhulp na 6 maanden, of na een jaar of nog later? Uit ervaring mag ik vooreerst zeggen dat ik van binnenklasdifferentiatie weinig verwacht. Het ergste is nog dat de vraag om speciale leerhulp ook veel te laat zal komen. De kloof met de klasgenootjes zal dan al veel te groot geworden zijn om nog te kunnen spreken van een succesvolle inhaalbeweging. Het behandelen van dyslexie, dyscalculie e.d. wordt pas succesvol als zorgcoördinatoren al vanaf het begin van het leerproces kunnen ingrijpen en niet na zes maanden of een schooljaar. De procedures van handelen die door dit

decreet voorgesteld worden, zijn dus procedures die leiden tot uitstel of afstel en niet tot snel handelen. Uitstel van handelen in zorg betekent dat kinderen met leermoeilijkheden te lang geconfronteerd worden met het gebrek aan succeservaring en met veel faalervaringen." Het zullen vaak de leerkrachten van het eerste leerjaar zijn die moeten uittesten wat die probleemleerlingen al dan niet aankunnen. Het eerste leerjaar is precies ook het leerjaar waar de druk op de leerkracht het grootst is; de leerlingen moeten er leren lezen en rekenen en de ouders verwachten heel veel van het eerste leerjaar. Die extra belasting met kinderen met ernstige problemen kan de uitvoering van die opdracht in het gedrang brengen.

Type 8 - voor leerlingen met specifieke leerproblemen - sluit momenteel het meest aan bij de inhouden en aanpakken van het gewoon lager onderwijs. Daar het type 'basisaanbod' meer een gemengd type zal zijn, zal het moeilijker worden om nog dergelijke aanpakken toe te passen en om daarbij nog leermethodes uit het gewoon onderwijs te gebruiken. Dit bemoeilijkt dan weer een mogelijke overgang naar het gewoon onderwijs en later naar het bso. Het gemengd type 'basisaanbod' zal voor ouders ook minder aantrekkelijk zijn dan het huidige type-8. Voor leerlingen voor wie het type-8 momenteel een zegen is, zal dit straks minder het geval zijn. En type-1-leerlingen dreigen met te hoge verwachtingen geconfronteerd te worden.

Een doorsnee-type-8 school kent momenteel voldoende leerlingen om een 8-tal niveauklassen in te richten en om ook plus minus de leeftijd te respecteren. Precies om dit mogelijk te maken opteerden de opstellers van de wet van 1970 voor aparte B.O.-scholen. In de jaren 1960-1973 was het zo dat er in een aantal grotere scholen 2 of 3 klassen voor type -8 kinderen aanwezig waren. Dit bemoeilijkte de differentiatie per niveau en leeftijd.

Door de invoering van het M-decreet zal het aantal leerlingen in een type-8-school sterk verminderen: een deel zal in het gewoon onderwijs blijven en een deel zal verhuizen naar scholen die voorheen enkel type 1 aanboden. Ook de type-1-leerlingen zullen verdeeld worden over meerdere scholen. Er zal dus minder differentiatie mogelijk zijn voor zowel type-8 als type-1 leerlingen. Meer leerlingen van verschillende niveau en leeftijd zullen weer samen zitten in dezelfde klas; terug naar de jaren zestig.

Binnen de *basisaanbod*-scholen zal het ook niet

gemakkelijk zijn om die nieuwe en sterk gedifferentieerde instroom van leerlingen de juiste ondersteuning te kunnen aanbieden.

Van lagere school naar B.O. en terug

Ludo Kenens (o.c.) formuleert nog een aantal pertinente vragen bij het nieuwe type basisaanbod en bij het parcours die de leerlingen in principe moeten doorlopen: een start in een gewone school, gevolgd door een (uitgestelde) overstap naar een B.O.-school, en na een paar jaar terug naar de gewone school. We citeren even: "De voorbereiding op de overstap naar een vierde of vijfde leerjaar zal zeer ingrijpend zijn voor de interne organisatie en aanpak binnen het type basisaanbod. Zijn de B.O.-scholen (type 1 en 8) voorbereid op de korte aanwezigheidsperiode van de kinderen en de latere overstap? Zijn de B.O.-scholen voldoende voorbereid op deze verplichte omschakeling naar meer cognitief onderwijs (het B.O. programma zal vooral moeten voorbereiden op leerjaar 4 en 5).

En is de leerkracht van het vierde of het vijfde leerjaar gewoon onderwijs voldoende voorbereid om deze kinderen terug op te vangen als zij zich na deze B.O.-periode terug aanbieden? Is de lagere school hier klaar voor? Het probleemloos laten verlopen van de overstap van het gewoon onderwijs naar buitengewoon onderwijs was nooit voor elk probleemkind vanzelfsprekend. B.O.-leerkrachten kennen de aanpassingsproblemen waar nieuwe leerlingen mee worstelen. En hebben onze beleidsmakers er al eens aan gedacht wat deze kinderen opnieuw moeten doormaken als zij terug naar de lagere school moeten?"

"Hoe zit het overigens met de expertise vanuit het buitengewoon onderwijs? Ik ben ervan overtuigd dat je pas expertise rond leerproblemen kan opbouwen als je dagdagelijks met kinderen met dyscalculie en dyslexie kan werken. Geen ervaring met kinderen, geen expertise ... en dit is ook zo voor de expertise van leerkrachten in het gewoon lager onderwijs. Als leerkrachten niet de kans krijgen om individuele therapie te kunnen of mogen geven aan kinderen met ernstige leerproblemen, dan zullen ook zij geen expertise kunnen opbouwen. Je leert je stiel onvoldoende vanuit boekjes, internet en nascholingen. Leerkrachten kunnen alleen succesvol leerproblemen leren aanpakken als ze effectief kinderen kunnen behandelen, vandaar ..."

Het M-decreet zal dus een enorme impact hebben

op heel wat aspecten van zowel het buitengewoon als het gewoon onderwijs. Denk ook maar aan de leerlingenverschuivingen, de oriënteringen door het CLB, de weigeringen van leerlingen door scholen, de lerarenopdrachten. En dan zijn er ook nog de grote lerarenbewegingen. Zo zullen leerkrachten die enkel ervaring hebben met type-1-leerlingen, plots ook les moeten geven aan type-8-leerlingen - en omgekeerd. Leerkrachten die al vele jaren les geven in type-1 zullen ook plots moeten les geven aan type-8-leerlingen of aan leerlingen in het gewoon onderwijs. Waar moet men terecht met de overvloedige leerkrachten en welke leerkrachten hebben voorrang op wie? Het zullen vooral 'oudere leerkrachten' zijn die in het b.o. kunnen blijven. En leerkrachten van een type-1 & 2-school die overvloedig zullen worden, zullen eventueel de plaats innemen van ervaren leerkrachten uit onze lagere scholen, enz. Dat alles zal veel problemen en verlies aan ervaringskennis en deskundigheid opleveren.

4 Ontwrichting van buso en gevolgen voor buso-leerlingen en bso

4.1 Inleiding: buso en bso quo vadis?

We besteden in dit themanummer graag ook aandacht aan de gevolgen van het M-decreet voor het buso-onderwijs. We maken hierbij vooral gebruik van een oproep van een ongeruste directeur van een buso-school, *Paul Deprost*.

Als lid van het bestuur van een Brugse buso-school vrezen ook wij voor de grote gevolgen voor onze buso-school en nog meer voor de leerlingen die in het buso passend onderwijs krijgen en er ook intens voorbereid worden op een werkplaats. In welk soort school zullen die leerlingen straks terecht komen? Vermoedelijk zullen velen van hen straks starten in 1B en dan achteraf in het bso terecht komen. Dit laatste zal o.i. ook heel funest zijn voor ons bso. In het huidige beroepsonderwijs zitten nu al veel probleemleerlingen. Zo maakten we onlangs in een reportage van Koppen (3 december) nog kennis met een bso-klas waarin de meeste leerlingen specifieke beperkingen vertoonden. Als daar straks nog leerlingen met grotere beperkingen bijkomen, zal de kwaliteit van het bso sterk aangetast worden. Minister Crevits wil per se het bso herwaarderen, maar het zou kunnen dat ze de geschiedenis ingaat als de minister die het bso een echte mokerslag toediende.

4.2 Open brief van een buso-directeur

Geachte collega's & directies van 'andere' secundaire scholen. Degenen onder u die de eindverantwoordelijkheid hebben voor een bso-, tso, of dsbo-school of -afdeling, zullen zich vermoedelijk zorgen maken met betrekking tot de mogelijke toevloed van buso-leerlingen vanaf volgend schooljaar. U bent niet alleen met die ongerustheid. Ook wij, directies van buso-scholen, zitten met veel vragen rond de effectieve toepassing/uitvoering van het M-decreet. We vrezen vooral dat de leerlingen de dupe zullen zijn van M-decreet-ingrepen in ons onderwijsaanbod.

Buso (buitengewoon s.o.) richt zich naar jongeren van 13 tot 25 (!) jaar. Voor jongere kinderen van 6 t.e.m. 15 jaar is er buitengewoon lager onderwijs (=blo). In die onderwijsvorm bestaat er ook een type 8 (enkel op niveau lager)! Buso-scholen zijn opgericht sinds de wet Buitengewoon onderwijs, vanaf september 1968. Dit was o.a. op vraag van ouders, die vonden dat hun zoon/dochter met speciale onderwijsbehoeften beter af was in een speciale school. Tot vóór 1968 werden leerlingen met een beperking meestal gewoon achterin de klas gezet, en ging de leerkracht veelal verder met de rest van de klas... Naar die situatie willen we niet meer terug. Momenteel zijn er ook ouders die vinden dat hun zoon/dochter met specifieke noden toch terecht kan in 'gewone scholen'. Dit geldt uiteraard niet voor alle jongeren met specifieke noden. Maar de overheid ging toch een stuk mee in deze denkrichting, o.a. door ratificering van een akkoord binnen Welzijn, waarbij 'elk kind recht heeft op onderwijs', wat dan door sommigen geïnterpreteerd wordt als 'recht op gewoon onderwijs'.

Het buitengewoon onderwijs is ingedeeld in enkele types. Elk type school is speciaal aangepast voor een specifieke doelgroep. Zo zijn er *buso-scholen van type 1*, die zich richten naar leerlingen met een beperkte mentale achterstand of leerstoornis (in blo bestaat er voor die laatste doelgroep de type 8-school). *Buso-scholen van type 2* zijn opgericht voor leerlingen met matige tot ernstige mentale beperking. *Buso-scholen van type 3* hebben specialisten in huis om leerlingen met karakteriële of emotionele stoornis te helpen. Deze drie voornaamste (naar leerlingenaantallen) types zijn opgericht in de verschillende onderwijsnetten. Dit is nu eenmaal een Vlaamse realiteit en een historisch gegeven. Soms dus identieke scholen op enkele km van elkaar, zeker in grote steden... Een suggestie voor besparing: over de netten heen denken! Is een re-

ductie van identieke scholen mogelijk? Kan de maatschappij blijven investeren in schoolinrichtingen voor grootkeuken, schrijnwerkerij, metaalbewerking op enkele km van elkaar, die elk slechts ca. 185 dagen op een kalenderjaar gebruikt worden... Hoe zouden onze inrichtende machten op een dergelijke ingreep reageren?

Naast deze drie types (met de meeste leerlingen) zijn er ook nog buso- scholen van type 4, type 5 en type 6 en type 7. Om als leerling toegang te krijgen tot het buitengewoon onderwijs, is een attestering nodig door een erkende dienst. In de praktijk is dit een multidisciplinair team binnen een C.L.B. Die C.L.B.'s zullen dus verder via het inschrijvingsverslag bepalen naar welk type onderwijs een jongere met specifieke noden *mag* gaan. Zonder een attest komt hij of zij niet binnen. Anderzijds zijn deze attesten niet bindend: zelfs een jongere mét een attest kan toegang krijgen tot een gewone school: je hoeft als ouder enkel de directeur (en zijn team) te overtuigen dat je zoon of dochter dit wil proberen of zal aan kunnen... Sommige ouders verzwijgen daarom bij inschrijving in zo'n school gewoon dat hun pupil een attestering door een C.L.B. heeft. Het attest is niet bindend in onze huidige organisatie van het onderwijs. Er is bij directies een verschil merkbaar inzake het omgaan met een dergelijke vraag, o.a. eventueel afhankelijk van het net waarin deze vraag wordt gesteld...

De nieuwe regelgeving laat scholen minder mogelijkheden om zich te verstoppen' achter 'onvoldoende draagkracht'. Buso-directies vrezen dat meerdere leerlingen misschien wel zullen proberen in het 'gewoon onderwijs', daar na één of twee jaar zullen falen en... dan niet meer terug geraken in een buso-school die momenteel het best aangepast is aan hun noden, of die momenteel de opleiding aanbiedt die zij verkiezen. Als immers vele leerlingen uit de buso-scholen vertrekken, zullen die betrokken scholen (vooral scholen van Opleidingsvorm 3) opleidingen moeten schrappen. De tellingsdatum van 1 februari van het voorafgaand kalenderjaar bepaalt immers naast je werkings-middelen ook je uren leerkracht en dus ook het aantal pedagogische eenheden dat je kan oprichten... Na twee jaren leerlingendaling zal een buso-school van bijvoorbeeld Opleidingsvorm 3 minder opleidingen kunnen aanbieden. Een buso-school die bijvoorbeeld naast *schilder-decorateur* ook *metselaar* aanbiedt, zou wel eens genooddaakt zijn deze laatste afdeling (na negatieve tellingsdatum) te sluiten bij gebrek aan voldoende leerlingen omdat ze bijna

allemaal naar een bso-school 'gaan proberen'.

Als die buso-leerlingen dan later willen terugkeren kan dit niet, of moeten ze bijvoorbeeld hun oorspronkelijke keuze vergeten en overgaan naar een andere keuze: *houtbewerking* of *grootkeuken* (als die afdelingen dan wél nog zouden bestaan in zijn of haar 'vroegere buso-school'. Dit is uiteraard niet ernstig, en ten koste van de vrije schoolkeuze van die leerlingen, die het al moeilijk hebben een aangepaste studierichting te vinden die hen interesseert.

Buso-scholen hebben dus enerzijds een typeaanduiding (die verwijst naar de specifieke noden van de doelgroep waarnaar ze zich richten), maar ze zijn ook ingedeeld in *Opleidingsvormen* (O.V. 's). Zo heeft de O.V. 3 – school de maatschappelijke taak voor te bereiden tot 'hulp in het gewoon arbeidsmilieu. O.V.2-buso-scholen hebben als taak voor te bereiden op het '*werken in een beschutte werkplaats*'.

Buso-scholen die O.V. 1 organiseren, bereiden die doelgroep van jongvolwassenen voor op '*beschermde woon- en leefomgeving*'. Binnen deze opleidingsvorm komen momenteel meer leerlingen voor in de leeftijdsgroep 20 tot 25 jaar. Binnen de volwassenwerking (onderdeel van sector Welzijn) zijn er immers de laatste jaren enorme wachtlijsten. Leerlingen die vroeger de school verlieten op 18 tot 19 jaar, vinden geen plaats in een volwassenenvoorziening, en blijven dus op school. Ouders hebben veelal geen mogelijkheid om hun meerderjarige zoon/dochter overdag 'op te vangen'.

Elke jongere in Vlaanderen heeft 'recht op onderwijs tot 25 jaar', dus u "*kan ze als directeur niet aan de deur zetten*"! Dit is reeds jaren een bijkomend probleem: want deze (stilaan grote groep) leerlingen van 20 tot 25 jaar nemen ondertussen plaatsen in van 13-14 jarigen die willen instromen... De school is immers materieel beperkt tot het aantal beschikbare lokalen. Een probleem binnen de sector van Welzijn dat dus een sneeuwbal effect heeft naar de sector onderwijs toe. Dit probleem deint verder uit naar blo-scholen. 13 jarige leerlingen die normaal van blo naar buso zouden overgaan, kunnen niet terecht in een vol verklaarde buso-school en kunnen (na beslissing klassenraad) één tot twee jaar in het blo blijven...

Leerlingen die Opleidingsvorm 3 volgden zullen later bijvoorbeeld werken als 'hulp' bij een schrijn-

werker, een schilder, een aannemer. Leerlingen met een attest van Opleidingsvorm 2 vinden werk in de Beschutte Werkplaatsen die verspreid liggen in het Vlaamse land, en elk toch een soms zeer diverse soort werk binnenhalen. Dit kan (her-)verpakkingswerk zijn, maar ook lichte constructies of assemblages in metaal of hout, spuittechnieken met diverse kunststoffen, soldeerwerk met elektronische componenten etc. Op een "Open Bedrijvendag" of bij andere gelegenheden is een bezoek aan een beschutte werkplaats zeker de moeite waard om dit deel van de arbeidsmarkt te verkennen! Zelfs binnen eenzelfde beschutte werkplaats is er een diversiteit van werk én werknemers te vinden. De meeste beschutte werkplaatsen hebben ook ca. 25% werknemers zonder een beperking! Er is ook veel verschil van regio tot regio! Het beeld bij-voorbeeld van "mensen met Syndroom van Down die wat eenvoudig plooiwerk doen" is écht verkeerd! In veel beschutte werkplaatsen staan moderne machines, waar o.a. leerlingen uit Opleidingsvorm 2 dan de juiste grondstoffen in duwen of gieten, zodat de machine daar (onder controle van een andere werknemer) het eindproduct van maakt. Denk maar aan machines die zelfstandig houtpaletten in elkaar 'schieten' nadat men er de juiste balkjes in legde, of machines die verpakkingsmaterialen gieten of 'spuiten' nadat men er korrels kunststof ingegoten heeft. Ook zijn er opstellingen van 'lopende banden' waar naast een degelijk tempo uiteraard ook een perfecte afwerking vereist wordt van de Opleidingsvorm-2-oud-leerling. Daarom dat binnen die buso-scholen ook (zeker in de eindjaren) "extra-murale-beroepsgerichte vakken" georganiseerd worden: de buso-OV2-leerlingen gaan in klasverband één of meerdere dagen werken in een beschutte werkplaats. Daar doen de leerlingen dan ook enkele weken zelfstandige stage. Meestal kunnen ze dan een vakantiejob in dezelfde beschutte werkplaats aan-vatten, die dan ook meestal resulteert in een vaste baan na het beëindigen van de studies.

Het M-decreet stelt dat 'iedereen met een IQ van 60 of meer naar het gewone onderwijs kan'. Dit is uiteraard 'kort door de bocht'. Enerzijds is dat 'I.Q.'-cijfer slechts één element in de inschaling van leerlingen, anderzijds zijn leerlingen met dergelijk I.Q. niet klaar om bijvoorbeeld (zelfs als hulp) in het gewoon werkmilieu tewerkgesteld te worden. Welke bedrijfsleider zal het risico nemen om der-gelijke jongere op te nemen? Aan welke ernstige risico's zullen deze leerlingen blootgesteld worden? We zwijgen dan nog over de sociale vaardigheden die werkgevers van de werknemers verwachten.

De scholen die momenteel gespecialiseerd zijn in type 1 of 8 voor het lager onderwijs zullen nu 'het basisaanbod' moeten aanbieden aan die '*leerlingen vanaf IQ 60*'. Maar die secundaire scholen zijn momenteel wel opleidingsvorm 3-scholen, dus met als einddoel: "voorbereiding tot (hulp in) het gewone werkmilieu". Hele groepen leerlingen zullen hier op een verkeerd traject gezet worden, en nadien zal er *geen weg terug* naar het buso meer zijn: buso-afdelingen zullen ondertussen afgebouwd zijn door het erg gedaalde leerlingenaantal op tellingsdatum!

Onze ongerustheid reikt nog verder: momenteel zijn er in buso-scholen heel wat gespecialiseerde leerkrachten en therapeuten aan het werk. Deze hebben niet allemaal dezelfde onderwijsbevoegdheid als deze die vereist is in bso- of tso-scholen. Het zomaar 'overplaatsen' van buso-personeel naar 'gewone scholen' is dus niet vanzelfsprekend, en gaat zeker niet op voor alle betrokken teamleden van huidige buso-scholen die hun job zullen verliezen (wegens dat gedaalde aantal leerlingen). Zoals in elke school zullen het ook de jongste (lees: laatst bijgekome) leerkrachten zijn die eerst hun job verliezen. Velen van die jonge mensen kozen echter in het verleden voor deze specifieke doelgroep, en hebben zich doorgaans daar ook in bekwaamd via talrijke bijscholingen. Buso-scholen zullen – o.a. door het stelsel van 'vaste benoeming' – vooral de oudere leerkrachten behouden bij de verwachte leerlingendaling. Gelukkig zijn er ook daar gemotiveerde mensen bij; maar ook enkelen die niet écht voor de huidige doelgroepen hebben gekozen, of die vroeger kozen voor de toen *meer gematigde problematieken*.

Ook in de buso-scholen is de aard van problematieken waarmee wij te maken krijgen de laatste decennia complexer geworden: veel leerlingen hebben meerdere problematieken als 'rugzak' mee als ze de school binnenkomen! De doelgroep waarvoor sommige oudere leerkrachten vroeger kozen, is er niet meer, maar hun job bleef wel verzekerd binnen dezelfde school. Spreken de vakbonden hier dezelfde taal als het gaat over 'behoud van de vaste benoemingen'? Stof voor een andere discussie...

We maken ons verder zorgen over deze nieuwe doelgroepen: vermoedelijk zullen de buso-scholen vooral die leerlingen behouden *met meervoudige problematieken*: een 'concentratie' aan emotionele en/of karakteriële problematieken die binnen het gewoon onderwijs geen adequate opvang kunnen

verwachten. Die doelgroep is niet evident voor elke huidige leerkracht, zelfs in een buso-school! We zijn ongerust over het "feel-good-gehalte" van de leerkrachten die 'overblijven' in die buso-scholen die soms gehalveerd worden in aantal leerlingen, en dus ook in personeel. En wat met de bekwame mensen die afvloeien? Hopelijk vinden ze met hun huidige bevoegdheidsbewijs werk in een andere school. Maar zullen zij even gemotiveerd blijven als in hun huidige onderwijsopdracht binnen zeer specifieke buso-scholen?

Gezien de mogelijke verschuivingen vrezen we dat veel knowhow zal verdwijnen. In de gewone scholen is er ook niet altijd de kans om in dezelfde didactische stijl of omgeving les te geven zoals nu gebeurt in de goede buso-scholen. Kleinere klasgroepen, aangepaste infrastructuur, aanspreekbaarheid van meerdere teamleden...

We vragen ons ook af hoe medeleerlingen (én hun mondige ouders) in het 'gewone onderwijs' zullen reageren, als er in de klas van zoon of dochterlief één of enkele leerlingen met specifieke noden de lessen volgen. Onze maatschappij denkt nog niet inclusief, en er zullen reacties komen van 'te weinig aandacht voor de gewone leerling'. De leerkracht in de klas zal immers héél wat aandacht en didactische aanpassingen nodig hebben voor de 'speciale leerlingen' in de klas. "Ten koste van de 'gewone leerling'..." zullen sommige ouders opperen.

Ook de timing van de aangekondigde wijzigingen baart ons zorgen: hoe zullen de diverse C.L.B.'s omgaan met de nieuwe opdrachten (zie ook volgende bijdrage). Zullen alle buso-leerlingen die in aanmerking komen voor een verandering van school massaal geheroriënteerd worden? Of zal men dit enkel toepassen op de 'nieuwe leerlingen' die als 12-13 jarige de overstap maken van de blo-school naar de secundaire scholen? Zal dit per regio of per C.L.B. anders geïnterpreteerd worden? Een vrijblijvende rondvraag voorbij weken bij enkele CLB-directies gaf alvast geen eenduidig antwoord hierop. En we zijn amper twee maanden voor het tijdstip waarop de regelgeving van toe-passing wordt... Wait and see? Onze ongerustheid gaat dus uit naar de onzekerheid, naar het aantal leerlingen dat we volgend schooljaar zullen kunnen helpen. Welke klassen kunnen we behouden, welke moeten we afbouwen. Welke teamleden verliezen hun job? De tellingsdatum van 1 februari, die onze werking voor volgend schooljaar berekent, komt dichterbij...

Nog een bijkomend probleem stelt zich voor de buso-scholen van het type 7. Dit type 7 was bedoeld voor leerlingen met een *auditieve handicap*. In dit type 7 werden de voorbije jaren ook leerlingen met autisme (A.S.S. = autismespectrumstoornis) ingeschreven: je kan sommige vormen van ASS inderdaad als een communicatiestoornis omschrijven, vandaar de - feitelijk oneigenlijke - indeling van leerlingen met autisme binnen 'type 7'. Om dit recht te trekken is er nu beslist om een nieuw type buso-scholen op te richten: "type 9". Specifiek voor leerlingen met een vorm van autisme. We noemen dit daarom autismespectrumstoornissen. Op zich een rare beslissing: enerzijds wil de overheid minder leerlingen in buso-scholen, anderzijds richten ze een nieuwe type buso.-scholen in. Eén andere optie ware geweest dat 'leerlingen met een autismespectrumstoornis' een 'rugzakje' meekregen, ongeacht naar welke school ze ook zouden gaan...

Elke leerling met autisme (die géén mentale beperking heeft) zal dus vanaf januari 2015 door het C.L.B. georiënteerd worden naar een 'buso-school van het type 9.' Momenteel bestaat er echter nog geen enkele school type 9! Vele buso-scholen hebben de aanvraag gedaan om die vorm van onderwijs op te richten: o.a. omdat ze momenteel al dergelijke leerlingen op school hebben (die naast ASS ook nog een andere beperking hebben), en ook omdat ze binnen hun schoolteam reeds 'specialisten' (zowel bijgeschoolde leerkrachten als therapeuten) in dienst hebben, die zich de voorbije jaren geregeld hebben bijgeschoold naar dit autisme. De overheid moet echter nog selecteren welke buso-scholen dat 'nieuwe type 9' zullen mogen organiseren. Een eerste ongerustheid luidt: zal elke school die het aanvraagt, dit type krijgen? Zullen er per regio, of per net slechts één of enkele scholen deze goedkeuring krijgen? Vooral in grootsteden kan dit een ernstige verschuiving van enkele honderden leerlingen met zich meebrengen: bijvoorbeeld mocht slechts één van de vrije buso-scholen de toestemming krijgen om type 9 op te richten. De andere buso.-scholen zouden dan vele leerlingen moeten afstaan aan die éne school. Binnen een grootstad behoren de buso-scholen ook tot verschillende scholengemeenschappen. Een verschuiving van leerlingen van één buso-school naar een andere, zal dus ook effecten kunnen hebben op het leerlingenaantal van de betrokken scholengemeenschappen!

Als enige oplossing bij al deze onzekerheden is er de zekerheid dat buso-directies én directies van de diverse vormen van 'gewoon onderwijs' elkaar vin-

den binnen de scholengemeenschap, en informatie aan elkaar doorgeven. Eén van de elementen die zeker op het agenda van de eerstvolgende CODI-vergaderingen zal moeten staan is: "hoeveel B-klassen zullen de bso-scholen extra bij oprichten om de eventuele toevloed van ex-buso-leerlingen op te vangen". Hopelijk is het inschrijvingsdecreet voor iedereen duidelijk, en zal ook naar ouders gecommuniceerd worden dat er een maximumcapaciteit vooraf is vastgesteld... Een directievereniging als DIVO kan hier een ondersteunende rol spelen door gezamenlijk informatie uit heel Vlaanderen met elkaar te delen. Eventueel kunnen hieruit ook de beleidsmakers lessen trekken....

Paul Deprost: *17de schooljaar Algemeen Directeur in een buso-school van het type 2 met Opleidingsvormen 1 en 2 (Waterkant).*

4.2 Getuigenis van buso-leraar Johan Van Holderbeke op website DS (6 sept.)

"Wat is inclusie. Momenteel wordt het door de meeste mensen, de 'goegemeente' (en ook door de beleidsmakers) verstaan als 'alles zo gewoon mogelijk'. Kinderen met een beperking moeten 'alle-maal zo veel mogelijk' in het gewone onderwijs zitten. Volwassenen met een verstandelijke handicap moeten allemaal in een huis in de rij wonen... Maar is dat wel echt inclusie? Ik ben overigens de overtuiging toegedaan dat het M-decreet een nauwelijks verholen besparingsoperatie is. Alleen al de nadruk die beleidsmakers leggen op het feit dat het niet zo is maakt me achterdochtig.

Ik hanteer een andere definitie van inclusie. *Een inclusieve maatschappij is een gemeenschap waar iedereen een eigen en gewaardeerde plaats heeft. Als het dan gaat over kinderen en onderwijs, dan kan dat in het gewone onderwijs zijn voor kinderen met een beperking.* De waardering slaat dan op het feit dat er inderdaad voldoende ondersteuning moet zijn. Want bij elk kind moet het uitgangspunt zijn dat het die vorm van onderwijs en ondersteuning moet krijgen die het best (perfect?) bij zijn mogelijkheden en beperkingen aansluit. En dat kan ook in het buitengewoon onderwijs zijn. De keuze zou niet mogen zijn 'buitengewoon of gewoon' onderwijs, maar de keuze zou moeten gaan tussen de verschillende plaatsen waar het kind/de jongere onderwijs vindt dat best bij zijn mogelijkheden aansluit en daarbij rekening houdt met zijn beperkingen.

Ik werk zelf in het buso (type 2 – OV1 en 2) en zelfs

daar worden we regelmatig gewaar dat we een aantal dingen die we zouden kunnen/moeten doen die goed zijn voor de jongeren, niet kunnen doen omdat de wetgeving of de structuren het niet toelaten. Op dat gebied heeft de wetgever nog veel werk. Ik ben het eens met je en alle anderen die zeggen dat een voorwaarde om kinderen met een beperking in het gewone onderwijs de juiste ondersteuning te kunnen geven een verhoging van de middelen is. Maar ik durf ook stellen dat er nooit voldoende middelen zullen of kunnen zijn om alle kinderen daar een voldoende ondersteuning te geven, zowel om hun mogelijkheden te ontwikkelen als om hen gelukkig te kunnen maken in het gewone onderwijs. Maar zelfs indien er onbeperkte middelen zouden zijn, dan zou het nog blijken dat voor een deel van de kinderen/jongeren het buiten-gewoon onderwijs de beste oplossing is. De cruciale vraag is altijd dezelfde geweest. Ze is nog altijd dezelfde en zal altijd dezelfde blijven. Zijn we als gemeenschap, als maatschappij bereid om te zoeken wat de beste manier is om mensen met een beperking te ondersteunen, en om voldoende middelen te geven voor die ondersteuning?"

4.3 Getuigenis van lerares Britt

"Ik ben leerkracht logistiek in het buso onderwijs. Onze leerlingen zijn gewoon om maximum met 9 in een klas te zitten; veel drukte kunnen ze niet aan. Wij kunnen ze heel apart begeleiden omdat we ook maar 9 leerlingen per klas hebben.

Het grootste deel van onze afgestudeerde leerlingen vinden ook direct werk, meestal op hun laatste stageplaats, maar dit is te wijten aan het harde werk en de inzet van de leerkracht die de stages regelt en controleert. Wij hebben de kans om heel regelmatig mee te gaan naar stageplaatsen en bij te sturen waar nodig, extra lessen te geven bij eventuele problemen,... Dit zie ik echt niet gebeuren in het gewoon onderwijs. De dingen die wij op school soms meemaken kunnen ze niet aan op een gewone school b.v. tafels en stoelen die plotseling door de klas worden gegooid omdat een leerling het krijgt, een leerling die door de gang loopt met een mes, regelmatig gevechten op de speelplaats of in de klas enz Wij zijn daarvoor opgeleid en laat ons toch ons werk doen."

5 Pleidooi voor herwaardering & optimalisering van buitengewoon onderwijs

Volgens de critici van radicale inclusie kunnen veel probleemleerlingen in gewone klassen (en met een groot aantal leerlingen) onmogelijk dezelfde pedagogische en paramedische aandacht en ondersteuning krijgen. Het buitengewoon onderwijs is voor die kinderen vaak de beste keuze.

In het buitenland merken we ook vaak dat de professoren orthopedagogiek het opnemen voor het buitengewoon onderwijs. De *'Learning Disabilities Association of Canada (LDNAL)* stelt zelfs dat radicaal inclusief onderwijs als 'discriminerend' mag bestempeld worden. Het betekent een schending van de rechten van de kinderen met specifieke beperkingen en van hun ouders: *"LDAC believes that full inclusion violates the right of parents and students with disabilities guaranteed by the Charter of Rights and Freedom and Human Rights Codes which guarantee education equality and freedom from discrimination and rejects the arbitrary placement of all students in any one setting."*

De Duitse prof. Michael Felten (o.c.) drukt dit zo uit: *"In der Inklusionsschule ist eine bislang nicht gekannte Heterogenität an 'Befähigungen' zu erwarten. Es könnte dort Teamteaching mit sonderpädagogischen Zweitlehrern nur noch vereinzelt geben – und diese Experten müssten womöglich noch von Schule zu Schule rasen oder von Klasse zu Klasse springen. Die Folgen solcher Reisepädagogik kann man sich leicht ausmalen: den 'Förderkindern' droht Vernachlässigung."* De ouders zouden dan ook vaak zelf moeten instaan en extra betalen voor de paramedische ondersteuning buiten het onderwijs. Minister Crevits stelt wel dat men in februari 2016 zal uitrekenen hoeveel kinderen er minder zijn in het buitengewoon onderwijs en dat men dan leerkrachten en paramedici uit het b.o. de opdracht zal geven om zich ook in te zetten in gewone scholen, maar dat zal omwille van de *'Reisepädagogik'* en tal van andere redenen een moeilijke operatie worden.

In tal van landen heeft de officiële invoering van inclusie geleid tot een sterke afname van het aantal scholen voor buitengewoon onderwijs en van de verdere studie van orthopedagogische en -didactische aanpakken. Ook als gevolg van de invoering van het M-decreet zal dit jammer genoeg het geval zijn. De bestaande expertise dreigt aldus voor een groot deel verloren te gaan. De Vlaamse beleidsmakers lijken zich daar geen zorgen over te maken. Samen met veel critici van radicaal inclusief onderwijs pleiten we al vele jaren voor het herwaarderen van het buitengewoon onderwijs, voor een kwa-

litatieve injectie in dit soort onderwijs. Dit is ook de oproep van de *Amerikaanse Council for Exceptional Children - Division For Learning Disabilities*: *"The design and implementation of intensive & research-based interventions for students with Learning Disabilities, require changes in how schooling is now provided to the vast majority of students with LD."* De *Council for Exceptional Children* sluit zich aan bij de legitimering van het buitengewoon onderwijs zoals prof. Kauffman dit al in 1996 formuleerde: *"Compared to the general practice of education, special education is instruction that is more urgent, more intensive, more relentless, more precisely delivered, more highly structured and direct, and more carefully monitored for procedural fidelity and effects."* Deze Hoge Raad vindt tegelijk dat er sinds de inclusiepolitiek al te weinig energie geïnvesteerd werd in het waarmaken van de opdracht van het buitengewoon onderwijs (*DLD Position Statement 1* van februari 2014 -zie internet).

Ook wij betreuren dat de Vlaamse beleidsmakers, de onderwijskoepels en begeleiders, de vakdidactici ... de voorbije 40 jaar te weinig begaan waren met het lot van het buitengewoon onderwijs. We ijveren er voor dat leerlingen niet nodeloos buitengewoon onderwijs moeten volgen, maar blijven stellen dat buitengewoon onderwijs voor veel leerlingen (en ouders) een zegen is. Zelf hebben we in onze vakdidactische publicaties over leren lezen, rekenen, spellen ... steeds veel aandacht besteed aan het zorgverbredend perspectief, aan aanpakken die ook afgestemd zijn op zwakke leerlingen. We werkten onze publicaties vakdidactiek voor lezen, rekenen, spellen ... steeds mede uit vanuit het zorgverbredingsperspectief. Zo zijn we b.v. fier dat ook veel leerlingen buitengewoon onderwijs profijt kunnen halen uit nieuwe lees-methodes die gebaseerd zijn op onze *'Directe Stelsystemethodiek'*. We vragen ook al van bij de invoering destijds van de moderne wiskunde (1975) om enige steun voor het opstellen, drukken en verspreiden van b.v. rekenmethodes die afgestemd zijn op type-8-leerlingen. We ageerden tegelijk ook vanaf 1972 tot 1998 tegen de te abstracte en formalistische moderne wiskunde, omdat daardoor ook een aantal leerlingen in de hogere klassen moesten overstappen naar het buitengewoon onderwijs. We sympathiseren ook met de visie van prof. W. Van den Broeck op zorgverbreding (zie o.a. p. 7 en *Onderwijskrant* 68-69, september 1991).

Niet enkel onderwijs, ook CLB-centra, Centra voor Ambulante Revalidatie zijn niet klaar voor M-decreet & grootste onduidelijkheid over diagnostiek

Peter Cousaert Apache Nov 2014

Probleemstelling

Op 1 september treedt het zogenaamde M-decreet in werking. De bedoeling is om leerlingen die extra zorg nodig hebben binnen het gewoon onderwijs te houden. Over het principe bestaat weinig discussie, over de concrete invulling des te meer. Er is namelijk (veel) minder geld om (veel) meer taken uit te voeren. 'Hoe we dat moeten waarmaken? Die vraag stellen wij ons ook en met ons zowat het hele onderwijsveld.'

Het zal je kind maar zijn. Net gestart in het eerste leerjaar en het loopt niet makkelijk in de klas. Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding doet wat het kan en ook de zorgjuf gaat aan de slag, maar jouw kind is niet het enige dat extra zorg nodig heeft. Een leerprobleem? Als u wil aankloppen bij een *Centrum voor Ambulante Revalidatie* dan moet u, afhankelijk van de regio, rekening houden met een flinke wachtlijst. Op sommige plaatsen bent u niet voor het einde van het schooljaar aan de beurt. Kinderpsychiatrisch onderzoek? Ook daar kan het soms lang duren voor u een afspraak krijgt en dan hebben we het nog niet over de zoektocht naar gespecialiseerde multidisciplinaire teams die tot in detail uitzoeken wat er aan de hand is en mee een toekomsttraject uitstippelen.

Meer met minder geld

Zorg in het onderwijs gaat natuurlijk over veel meer dan kinderen met slechte cijfers op hun rapport, en lang niet achter elke zorgvraag gaat een leerprobleem schuil, zoals hierboven geschetst, maar soms duurt het (te) lang voor de juiste hulp kan geboden worden en de implementatie van het M-decreet in combinatie met de forse besparingen in het onderwijs, dreigt de bestaande problemen en wachtlijsten enkel groter te maken.

Het M-decreet wil leerlingen die extra noden hebben in de mate van het mogelijke in het regulier onderwijs opvangen. Vandaag komen ze te vaak in het buitengewoon onderwijs terecht. Dat moet anders. "We staan achter het basisprincipe van het M-decreet", zegt Yvan Winne. Hij is directeur van Accent, een Centrum voor Ambulante Revalidatie

(CAR) in Kortrijk, en voorzitter van de werkgroep Onderwijs binnen de Federatie van Centra voor Ambulante Revalidatie. De nieuwe wetgeving in het onderwijsveld volgt hij met argusogen. "Dat kinderen die extra zorg nodig hebben in de mate van het mogelijke in het reguliere onderwijs terecht kunnen, is op zich een nastrevenswaardige zaak. Het probleem is echter dat tegenover de extra opdrachten en verantwoordelijkheden die daar bij komen kijken geen bijkomende ondersteuning staat. Er komen heel wat extra taken bij de Centra voor Leerlingenbegeleiding (CLB) terecht. Die zijn daar in principe ook voor geschikt, maar er wordt helaas geen extra geld voor vrijgemaakt, integendeel."

CLB's zullen meer moeten doen voor meer kinderen maar met minder geld.

Het plaatje kan moeilijk duidelijker. Het aantal leerlingen dat een beroep doet op een Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) nam de voorbije jaren toe. Het M-decreet legt extra (vooral administratieve) lasten op de CLB's. Die komen bovenop het extra werk voor CLB's, eigen aan de recente uitvoering van het decreet integrale jeugdhulpverlening. Meer kinderen dus waarvoor meer moet gebeuren. Maar met minder geld. Minister van Onderwijs *Hilde Crevits* (CD&V) besliste om de werkmiddelen voor CLB's met tien procent in te perken. Daar komt bij dat CLB's met een zogenaamde 'vaste enveloppe' werken. Dat wil zeggen dat hun financiering niet stijgt samen met het aantal kinderen dat ze zien. Bovendien wordt ook op de loonmassa 2 procent bespaard.

Langere wachtlijsten

Hoe dat met elkaar te verzoenen valt, daar breken ze ook bij de CLB's hun hoofd over. *Tine Gheysen* is binnen de Vrije-CLB-Koepel verantwoordelijk voor leerlingen met specifieke noden en zag de werkdruk de voorbije jaren stelselmatig toenemen. "Het is moeilijk om in cijfers uit te drukken wat het M-decreet precies zal betekenen, maar het staat buiten kijf dat de administratieve last zal toenemen. We maken nu natuurlijk ook verwijzingen, maar de inhoud ervan zal veranderen. Bovendien zullen er ook meer verwijzingen moeten worden gemaakt. Als er

een verwijzing komt naar het basisaanbod in het buitengewoon onderwijs (het M-decreet voorziet in een 'basisaanbod' waar leerlingen die momenteel worden verwezen naar type 1 en type 8 worden samengebracht) dan gebeurt dat vandaag een keer. Het M-decreet voorziet dat er tweejaarlijks opnieuw geëvalueerd wordt. Dat betekent dus twee tot vier keer meer verslagen."

Wat we zeker weten, is dat er meer kinderen met extra noden in het regulier onderwijs zullen blijven. Dat staat synoniem met meer en ernstigere zorgvragen. Bovendien bestaat over de diagnostiek grote onduidelijkheid. Kinderen die niet opgevangen kunnen worden in het regulier onderwijs blijven verwijzbaar naar het buitengewoon onderwijs, maar dat kan enkel na een diagnose door een multidisciplinair team. *"Het M-decreet definieert een doelgroep waarvoor multidisciplinaire diagnostiek verplicht is", zegt Tine Gheysen. "Dat is op zichzelf een goede zaak, alleen is die multidisciplinaire diagnostiek vandaag nauwelijks voor handen. De wachtlijsten bij de gespecialiseerde diensten zijn nu al lang. Het valt te vrezen dat die door het M-decreet enkel langer zullen worden. Het beleid stuurt aan op een systeem waarbij CLB's en individuele kinderpsychiaters gaan samenzitten en waarbij CLB's dan het multidisciplinaire werk doen. Dat zou de oplossing moeten zijn voor het verwachte probleem van aangroeiende wachtlijsten bij multidisciplinaire centra, maar de vraag is natuurlijk of dat alternatief kwalitatief echt in de plaats kan komen. Bovendien is het de vraag wie het zal betalen."*

Ook de Centra voor Ambulante Revalidatie komen in beeld. *"In principe hebben wij de ploeg en de ideale samenstelling om multidisciplinair onderzoek en diagnostiek te doen", zegt Yvan Winne. "Maar in de wetgeving staat dat in de regel op onderzoek ook therapie volgt. Na onderzoek moet weliswaar blijken dat de gestelde diagnose overeenkomt met de normen zoals opgesteld door het riziv en de adviserend geneesheer moet het dossier aanvaarden, maar punt is dat we kinderen die worden aangemeld voor onderzoek ook therapie moeten aanbieden. Daar is helaas geen personeel voor. Er zijn nu al lange wachtlijsten. Het staat in de sterren geschreven dat het M-decreet die wachtlijsten alleen maar langer zal maken."*

rein tracht iedereen zich in de mate van het mogelijke voor te bereiden op wat komen gaat, maar de onduidelijkheid is en blijft groot. Bij CLB's, bij directies en leerkrachten, bij kinderpsychiaters en andere (para)medici, maar ook bij ouders. Zullen scholen in staat zijn de noodzakelijke extra zorg te bieden? Hoe moet de geplande ondersteunende rol van het buitengewoon onderwijs binnen het regulier onderwijs concreet vorm krijgen? En hoe en door wie wordt precies bepaald welke kinderen nog wel naar het buitengewoon onderwijs kunnen?

"Het enige wat we zeker weten, is dat er meer kinderen met extra noden in het regulier onderwijs zullen blijven", vat Yvan Winne de situatie samen. "Dat staat synoniem met meer en ernstigere zorgvragen. Leerkrachten, directies en alle flankerende diensten in en om het onderwijs zullen dat moeten opvangen. Hoe we dat moeten waarmaken? Die vraag stellen wij ons ook en met ons zowat het hele onderwijsveld."

Gevraagd naar een reactie wijst minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) erop dat het M-decreet op 1 september geen plotse aardverschuiving zal betekenen. *"Leerlingen die al gestart zijn, kunnen hun onderwijsloopbaan in een school voor buitengewoon onderwijs vervolgen. Die leerlingen zullen aan de start van volgend schooljaar niet allemaal terugkeren naar het gewoon onderwijs. De impact op gewone scholen zal bijgevolg slechts geleidelijk aan voelbaar zijn."*

Volgens Crevits is het ook allemaal minder nieuw dan gedacht. *"Nu al lopen 15.000 van de 65.000 leerlingen met een beperking school in het gewoon onderwijs. Zij krijgen daarbij ondersteuning van personeel van het buitengewoon onderwijs. De know-how van het buitengewoon onderwijs is dus al vaak in gewone scholen aanwezig. Ik heb met het veld en de onderwijsinspectie afgesproken dat we het M-decreet uitvoeren zoals voorzien, maar dat scholen en CLB's de tijd krijgen om zich te bekwamen in de vernieuwde manier van werken."*

(NvdR: Minister Crevits negeert o.i. de vele kritiek en trekt zich telkens uit te slag met de stelling dat het we per 1 september niet zo'n vaart zal lopen. De vele critici hebben dus ongelijk. Het gaat uiteraard ook om de gevolgen op lange termijn.)

Daarbovenop komt de onduidelijkheid. Op het ter-

Polariserende, verlossende & gehandicapte vijandige inclusie-ideologie

'School disables the pupils' i.p.v. 'disabled pupils'!??

Volgens Duits onderwijsminister & filosoof Brofkorb is Inklusion = *Kommunismus für die Schule*

Raf Feys, Pieter Van Biervliet & Stella Brasseur

1 inclusie is uiterst controversiële zaak en gehandicapten-vijandig

De 'docenten voor inclusie' (Jo Lebeer, Beno Schraepen, Annet De Vroey ...) wekten in hun opiniebijdrage in De Standaard van 8 december de indruk dat er in academische kringen en in de lerarenopleidingen een grote overeenstemming over inclusie bestaat. Niets is minder waar. In deze bijdrage bekijken we vooral het debat over de inclusiefilosofie in wetenschappelijke kringen, de uiteenlopende interpretatie van het recht op inclusie in het VN-verdrag, de gevolgen van inclusie voor de gangbare onderwijsgrammatica ... We willen hierbij vooral aantonen dat ook veel onderwijsdeskundigen grote kritiek hebben op inclusie.

Volgens de Brusselse prof. Wim Van den Broeck gaat het bij het M-decreet "om een ideologisch beleid dat ver af staat van de werkelijkheid." Hij wees ook op de nefaste gevolgen van de opgelegde STICORDI-aanpak, vooral van de dispenserende en compenserende aanpakken. Ook de redactie van *Onderwijskrant* - o.a. lerarenopleiders en leerkrachten - verkondigen al sinds 1996 deze visie. Vooral ideologisch gedreven professionals propagieren (radicale) inclusie. Jammer genoeg zijn het vooral die hardliners die in de media het meest aan het woord komen en gehoor vonden bij de beleidsmakers en bij de VN.

Ook in Duitsland is inclusief onderwijs een vrij controversiële aangelegenheid - zowel op wetenschappelijk als op politiek vlak. *Annegret Kramp-Karrenbauer*, minister-president van Saarland, wijst op de grenzen van inclusie en vreest dat inclusief onderwijs zal leiden tot de ontwrichting van het degelijk opgebouwd systeem van buitengewoon onderwijs (*Nicht mit der Brechstange* (Die ZEIT, 25 juli 2014).

Mathias Brodkorb, Duits filosoof en SPD-onderwijsminister van Meckelenburg-Vorpommern bestempelt radicale inclusie zelfs als '*Kommunismus für die Schule*'.

De Berlijnse wetenschapsfilosoof *Gerd Haberman* stelt: "*Inclusie is wereldvreemd en gehandicapten-vijandig. De gangbare ideologie van radicaal egalitarisme en 'Gleichmacherei' is de enige grond voor de inclusie-betrachtingen. Volgens die ideologie moeten ook alle waarden onderscheiden afgeschaft worden.*"

De Engelse prof. *Brahm Norwich* betreurt dat 'inclusief onderwijs' als een toverwoord functioneert. Deze vrij wollige term heeft in de vele inclusiepublicaties een soort vanzelfsprekendheid verworven. Inclusief onderwijs kreeg de status van een evident en absoluut recht: "*inclusive education has come to be seen as self-evidently a 'good thing' in a similar way that democracy or human rights have come to be self-evidently good.* (Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education - zie Internet. Norwich is Professor Educational Psychology and Special Educational Needs at the University of Exeter, UK).

Het bekende ERIC-informatiecentrum publiceerde een lijstje kritieken vanwege een groot aantal Amerikaanse onderwijsexperts. We vertalen even de belangrijkste kritieken:

*Enkel ideologisch gedreven professionals en een beperkt aantal ouders propagieren (radicale) inclusie
*Veel *special education children* hebben gespecialiseerde ondersteuning en diensten nodig die enkel kunnen aangeboden worden in speciale klassen; van (gewone) leerkrachten en een gewone school kan men dit niet verlangen. (De controverse inzake inclusie slaat vooral op wat we LAT-inclusie noemen: Learning Apart Together, op de leerlingen die grotendeels een individueel parcours volgen en op leerlingen met ernstige gedragsproblemen.)

*inclusie levert ook voor de gewone leerlingen meer negatieve dan positieve resultaten op.

*de 'full inclusion' beweging heeft een verregaand destructief effect op het gewone onderwijs. (Men stuurt immers aan op het grotendeels afstand doen van de gangbare schoolgrammatica.

*inclusie wordt vaak ingevoerd als besparingsmaatregel; en de extra financiële steun bij de initiatie van inclusief onderwijs erodeert al vlug. (In de beleidsnota van minister Crevits zijn geen extra centen voor de ondersteuning in klas voorzien.

*leerkrachten zijn niet opgeleid om les te geven in inclusieve klassen. Tijdens de gewone opleiding kan men ze ook niet opleiden voor de gespecialiseerde aanpak van al die uiteenlopende handicaps.

2 Van 'disabled pupils' naar 'school disables the pupils' & verlossingsideologie

2.1 Shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as the problem?

Opvallend in de inclusiepublicaties is vooreerst het polariserend taalgebruik en het feit dat men er steeds dezelfde refreintjes en verwoordingen in aantreft. Zo lezen we in een Unesco-rapport dat het gaat om een totale cultuuromslag, een 'shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as the problem' (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009). Niet de handicap van het kind is een probleem, maar de (gehandicapte) school. Het is eerder de school die de oorzaak is van de problemen van gehandicapte kinderen. Voor die leerlingen biedt inclusief onderwijs de verlossing uit de ellende van hun 'uitgesloten' verblijf.

Ook de M-decreet-opstellers poneren dat het gaat om een totaal andere kijk op passend en moreel verantwoord onderwijs voor leerlingen met een handicap. We lezen in het M-decreet en elders: "Vroeger lag de klemtoon op de medische benadering, ondertussen is deze verschoven naar de sociale benadering. De nadruk ligt nu met andere woorden meer op het sociale defect, nl. de samenleving (ook de school) die niet is aangepast, dan op het medische defect. De nieuwe visie op handicap ziet handicap (vooral) als een afstemmingsprobleem tussen de klas- en schoolcontext en de specifieke onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de jongeren."

We mogen volgens het nieuwe inclusie-evangelie dus niet langer spreken over 'disabled pupils'; het is immers de school die 'disables the pupils'. Het zijn de reguliere scholen die obstakels opwerpen en die het gehandicapte leerlingen ook onmogelijk maken om er samen met de andere leerlingen les te volgen.

In de *platformtekst van de VLOR* over de aanpak van leerlingen met specifieke noden (2005) treffen we eveneens dit modieuze inclusietaaltje aan. Volgens die tekst is een "handicap het resultaat van een niet-adequate afstemming van de omgeving op specifieke behoeften van de mens. Wie handicap ziet als een individuele functiebeperking, legt de nadruk op tekorten en beperkingen en koestert van daaruit lagere verwachtingen." Vanuit de nieuwe inclusie-visie "formuleert de (inclusie)leerling zelf zijn wensen en behoeften; de ondersteuning is geïndividualiseerd, flexibel en gedifferentieerd. De voorzieningen zijn persoonsgericht en vraaggestuurd" (p. 14) (VLOR, *Nieuwe organisatievormen voor leerlingen met specifieke noden*, Garant, 2005).

Ook Annet De Vroey - lid van 'docenten voor inclusie' schreef polariserend en laatdunkend: "In het verre verleden en tot voor kort dacht men enkel vanuit het 'defectmodel' waarop een therapeutisch, specialistisch en sterk gesegregeerd antwoord geboden moest worden. Er schuilen in het medisch denken t.a.v. leer- en ontwikkelingsproblemen een aantal gevaren, die dit denken op zich heel gemakkelijk versterken. Medisch denken of beoordeling vanuit een defectmodel isoleert de problemen en reduceert kinderen tot hun beperking. Het ziet daarbij de talenten van diezelfde kinderen over het hoofd of soms de complexiteit van bepaalde problemen." (*Inclusief onderwijs: zorg anders bekeken* in de *Praktijkids voor het basisonderwijs*, april 2009).

De Vroey, 'docenten voor inclusie' en andere inclusievelingen fantaseren dat de leerkrachten, de opstellers van de wet van 1970, ... de beperkingen van leerlingen louter vanuit een medisch en 'deficit' standpunt bekijken/bekeken en dat het buitengewoon onderwijs 'de kinderen reduceert tot hun beperking'. Nu moeten we handicaps voortaan bekijken vanuit een 'sociaal model' en vanuit hetgeen de leerlingen wel kunnen i.p.v. niet kunnen. Ook minister Crevits twitterde op 4 december: "Volgens het M-decreet is wat een leerling kan, belangrijker dan wat hij niet kan."

Dat alles zijn o.i. dubieuze uitspraken en grove beschuldigingen. Ze leiden ook de aandacht af van de specifieke noden van gehandicapte leerlingen; en dit lijkt ons allesbehalve 'sociaal' en pedagogisch verantwoord. Sommigen bestempelen de radicale inclusie-ideologie ook terecht als een gehandicaptenvijandige theorie.

2.2 Polariserend taalgebruik & verlossingsideologie

De hardliners formuleren hun evangelie dus veelal in polariserende en 'verlossende' termen. Nog een illustratie: *"Deux courants s'opposent sur la conception du handicap. Le modèle médical, une conception fonctionnelle met l'accent sur les limites de la personne handicapée. A l'inverse, le modèle social considère le handicap comme les conséquences d'une certaine 'déficience' de l'école: la personne n'est pas handicapée par elle-même, c'est son environnement inadéquat qui produit des obstacles à son inclusion (Engelbrechtsen, et al., 2010).*

Prof. Hans Wocken drukt zijn kritiek op zo'n nivellerend inclusie-refreintjes zo uit: *"Die inklusive Schule hebt die Zwei-Gruppen-theorie 'behindert'-'nicht-behindert' auf und ersetzt sie durch die Theorie heterogenen Gruppe. In der Inklusion sind einfach alle unterschiedslos und namenlos verschieden"* (Das Haus der inklusiven Schule, Hamburg 2011, p.9). Mathias Brodkorb, prof. filosofie en onderwijsminister van Meckelenburg-Vorpommern, bestempelt de gelijkmakende inclusie-ideologie als *'Kommunismus für die Schule'*. Hij betreurt ook dat de inclusievelingen die op ideologisch vlak preten-deren op te komen voor de 'gehandicapte' leerlingen, in de 'inclusieve' praktijk veelal die kinderen in de kou laten staan en te weinig tegemoet komen aan hun specifieke behoeften. Dat lijkt eerder op negatieve discriminatie en gehandicaptenvijandigheid (*"Warum Inklusion unmöglich ist"*, PROFIL, april 2013).

De inclusie-ideologen vertonen in hun negatie van de specifieke behoeften van gehandicapte leerlingen veel gelijkenis met de taal-achterstands-negationisten die de specifieke taalbehoeften van anderstalige leerlingen negeren en poneren dat die leerlingen geen apart en specifiek NT2-onderwijs mogen krijgen. Ze moeten op elk moment van de dag *inclusief* optrekken met de andere leerlingen. Zo bestempelde ook Hélène Passtoors het gebruik alleen al van de term taalachterstand als een uiting van discriminatie en taalracisme. Zo vermijden de inclusie-ideologen termen als handicap en leerachterstand.

De inclusiehardliners kiezen dus voor een absolute visie met een mengeling van polariserende en nivellerende uitspraken. In hun inclusie-newspeak bestempelen ze de klassieke visie op de noden van gehandicapte leerlingen laatdunkend als een visie

die anti-sociaal, anti-moreel en discriminerend is. Ze fantaseren dat leerkrachten, beleidsmakers ... tot voor kort een beperking van een leerling enkel bekeken vanuit een medisch standpunt, dat zij zich blindstaarden op de handicap – het deficit/ het niet-kunnen... Ze pakken uit met een polaire tegenstelling tussen een medische versus een sociale benadering, alsof de (psycho)pedagogische erkenning en benoeming van een beperking/deficit haaks zou staan op het bevorderen van de ontwikkeling en welzijn van een leerling. Dat het buitengewoon onderwijs *'de kinderen reduceert tot hun beperking'*, lijkt ons een grove beschuldiging. Een van ons heeft zich als orthopedagoge en lerares heel haar loopbaan ingelaten met het lot van gehandicapte leerlingen. Bij de vaststelling dat een kind problemen had inzake taalcommunicatie, lezen, gedrag ... en geholpen moest worden, ging het niet om een medische benadering en vaststelling, maar om een psychopedagogische vaststelling en om een diepmenselijke benadering.

Zegeningen van verlossingsideologie

Volgens veel critici is de inclusie-ideologie ook een typische verlossingsideologie. Prof. Michael Felt drukt dit zo uit: fanatieke inclusievelingen *"möchten zukünftig alle Kinder nur noch gemeinsam unterrichtet wissen - auch bei stärkster Einschränkung von Arbeitshaltung und Leistungsfähigkeit. Man schwärmt von einem goldenen Zeitalter der Pädagogik: Jedes Kind könne dann von den jeweiligen Fähigkeiten der anderen profitieren, keiner werde mehr durch schlechte Noten und persönliche Defizite beschämt, statt objektiver Leistungen würden nur noch individuelle Lernfortschritte bewertet. Klingt paradiesisch, bedeutet aber im Klartext: Verbindliche Lernziele würden hinfällig, die Sonderschulen wären abzuschaffen, auch die bisherige Einteilung in Schulformen könnte man vergessen"* (Inklusion: Soll mein kind mit Behinderten Lernen? -Die Zeit, 8 juli 2014).

Na de stemmingmakerij tegen het asociale defect-model en het buitengewoon onderwijs, pakt ook De Vroey, uit met de vele vanzelfsprekende zegeningen van het nieuwe, 'sociale' model, met inclusie als dé toverformule en verlossing uit de ellende van het buitengewoon onderwijs: *"Het sociale model stelt dat het precies de ruime omgeving is die verantwoordelijk is voor het al dan niet ontstaan van een handicap-situatie. In een directe, natuurlijke schoolomgeving zou een leerling niet of veel minder die handicap als dusdanig ervaren ... omdat hij*

meer mag participeren. Een persoon ervaart met andere woorden pas een beperking of handicap in interactie met zijn omgeving” (Inclusief onderwijs: zorg anders bekeken” in de Praktijkgids voor het basisonderwijs, april 2009.)

De Vroey suggereert dus ook dat het buitengewoon onderwijs verantwoordelijk is voor het feit dat een leerling zich als gehandicapt ervaart. In de inclusieve school zal de leerling zijn handicap niet langer als handicap ervaren. Velen vrezen precies dat veel gehandicapte kinderen zich in een gewone klas nog meer als gehandicapt, minderwaardig er ‘niet echt bijhoren’ zullen ervaren. *Prof. Michael Felten* (o.c.) drukt dit zo uit: “*Den ‘Förderkindern’ droht nicht nur Vernachlässigung, sondern auch zu-sätzliche Verunsicherung, durch den ständigen Vergleich mit den ungleich leistungsfähigeren “Re-gelkindern”.*

3 Inclusie vereist radicale breuk met gangbare schoolgrammatica

De leer- en gedragsproblemen die leerlingen met specifieke beperkingen op vandaag in een gewone school ervaren, zijn dus volgens het decreet, de inclusiehardliners, de Unesco ... vooral veroorzaakt door de (onaangepaste) school zelf, door schoolinterne factoren. De leer- en/of gedragsproblemen mogen niet langer in verband gebracht worden met (interne) beperkingen van de leerlingen (=deficit: dyslexie, gedragsproblemen, laag IQ ...), met leerlinginterne factoren. Het komt er dan vooral op aan om de *schoolinterne obstakels* weg te werken. Dit wordt dan vaak simplistisch geïllustreerd met vergelijkingen als dankzij mijn bril heb ik geen leesproblemen meer, dankzij een dyslexie-computerprogramma, dankzij kunstbenen kan *Pistorius* spurten als de beste, ...

In een Unesco-rapport over inclusief onderwijs wordt duidelijk gesteld en erkend dat de invoering van inclusief onderwijs een totale omwenteling van het gewone onderwijs vereist. De vigerende schoolgrammatica (eindtermen, leerplannen, klassikaal onderwijs) moet volgens de Unesco de helling op: schrappen van de vele moeilijke leerinhouden, geen gemeenschappelijke leerplannen en eindtermen meer voor iedereen, een flexibel curriculum, geen jaarklassen meer, kind- en individu-gecentreerd onderwijs, doorgedreven differentiatie, flexibele en andere werkvormen, informeel leren ... (*Policy Guidelines on Inclusion in Education*, 2009). Ook volgens *prof. Geert Van Hove*, hét Vlaams boegbeeld van inclusief onderwijs, vereist *inclusief*

onderwijs een totale omwenteling: “*Inclusie gaat niet om het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische aanpassing van curriculum, didactiek en instructie*” (Inclusief onderwijs, Impuls, maart 2005.) *Van Hove* beschrijft de grote verschillen ook nog in volgende dichotomische termen: “*van een evolutie van een orthopedagogiek van het ‘defect’ naar een orthopedagogiek van mogelijkheden, en van een blanke middenklasse (ortho)pedagogiek naar een cultuursensitieve.*” Hij voegt eraan toe dat critici van zijn (radicale) inclusievisie zijn blijven steken in de ‘*middeleeuwse realiteit*’ en opvattingen, en “*de onderbouwing van het inclusieve vernieuwingsverhaal niet zien*” (Nieuwe tendensen in de ondersteuning van mensen met een label; zie Internet).

Het schoolgebeuren moet totaal herdacht worden. Ook op de VLOR-trefdag van 1995 werd al door inclusievelingen-sprekers verkondigd dat we in het kader van de zorgverbreding ons ‘*système d’enseignement*’ moesten ruilen voor een ‘*système d’apprentissage*’ zoals b.v. in Wallonië. We hebben hier afwijzend scherp op gereageerd. Sindsdien bleek ook overduidelijk hoe rampzalig het Waals ‘*système d’apprentissage*’ wel was - voor alle leerlingen en voor de zwakkere in het bijzonder.

In de al vermelde VLOR-platformtekst van 2005 lazen we eveneens dat inclusief onderwijs een totale omwenteling van het gewoon onderwijs vereist. Volgens die VLORtekst staat inclusief onderwijs haaks op het huidige “*leerstofgerichte en merito-cratische karakter van het onderwijssysteem. Het onderwijs moet bereid zijn zich aan te passen aan de behoeften van een leerling in plaats van de leerling te dwingen zich aan te passen aan de onderwijsstructuren en – inhouden. Ons onderwijs staat haaks op de inclusiegedachte die zoveel mogelijk leerlingen in het gewone onderwijs wil houden.*” De VLOR gaf in die tijd ook aan drie orthopedagen de opdracht om een plan voor de invoering van inclusief onderwijs uit te werken.

Het feit dat men in de gewone school werkt met officieel opgelegde eindtermen en leerplannen wordt door de radicale inclusievelingen als het belangrijkste schoolintern obstakel gezien dat weggevoerd moet worden. *Prof. Norwich* (o.c.) reageerde in dit verband dat het al te simplistisch is te denken dat het volstaat dat de school struikelstenen wegwerkt. Hij stelde tevens dat b.v. het afstappen van de gemeenschappelijke eindtermen ramp-

zalig is voor de gewone leerlingen en voor het niveau van het onderwijs. We citeren even: *"In much inclusive thinking it is assumed that barriers to participation and learning are external and alterable; for example, steps (external) that impede wheel-chair access can be changed into ramps or lifts (alterable). In this kind of thinking it is also assumed that internal factors (e.g. impairments) are a given and not alterable. It is possible that some internal factors (or 'barriers') are to some extent alterable or even compensable; for example, a visual impairment by wearing glasses. But, external factors may not be easily alterable – for example, basic written language literacy standards – because although they may not be accessible to some children with profound intellectual impairments, removing these standards would incur social costs and personal costs for the majority who can access them."*

Uitvoerige kritiek op de stelling dat het reguliere onderwijs in functie van de inclusie moet afstappen van het werken met gemeenschappelijke einddoelen en leerplannen, treffen we ook aan in de al vermelde opiniebijdrage van de Duitse onderwijsminister *Mathias Brodtkorb*. Zo'n radicale inclusie-eisen leiden volgens hem tot een totale ontscholing en niveaudaling. En als we niet meer mogen werken vanuit 'Bildungsstandards' dan zouden we volgens die logica ook niet meer mogen werken met punten, rapporten, getuigschriften/diploma's, zittenblijven, onderwijsvormen in het secundair onderwijs ...

Vanuit de ideologie dat *'school disables the pupils'* en obstakels opwerpt voor bepaalde leerlingen, moeten we dus grotendeels afstappen van de gangbare schoolgrammatica. Maar minister Crevits en Co willen inclusief onderwijs binnen de gangbare schoolgrammatica, met behoud van eindtermen en klassieke leerplannen, e.d. Dat kan volgens de inclusievelingen niet. We merken wel dat in de overgrote meerderheid van de landen die al lang wettelijk aansturen op inclusief onderwijs, het onderwijsveld de vraag naar verregaande ontscholing niet zomaar inwilligde. In Finland was dit ook 'officieel' en 'principeel' niet het geval. In landen die sterker ingingen op deze ontscholingseisen - zoals Noorwegen en Zweden - stellen we vast dat dit er tot een grote niveaudaling heeft geleid - ook bij gehandicapte leerlingen.

4 Absoluut recht op inclusie versus recht op leren & afwegen van rechten

4.1 Absoluut recht op inclusie!?

De hardliners stellen steeds dat elke leerling een absoluut recht heeft op inclusief onderwijs en dat dit ook zo verwoord wordt in het VN-verdrag. In een interview in *Brandpunt* (oktober 2008) poneerde ook de Leuvense orthopedagoog *Pol Ghesquière*: *"Men kan eigenlijk geen tegenstander van inclusief onderwijs zijn. Er bestaan toch ook geen voorstanders en tegenstanders van de mensenrechten? Inclusief onderwijs is volgens mij een basisrecht, je kan daar niet tegen zijn. Je kan wel discussiëren over de praktische modaliteiten, de nodige middelen,.... Maar je kan niet tegen het principe zijn."* Wie kritische vragen stelt bij inclusie is dus onwettend & tegenstander van het recht op inclusie, enz.

Het VN-verdrag spreekt echter enkel van het recht op toegang tot 'algemeen' of inclusief onderwijs. Dat betekent volgens heel wat mensen dat dit niet noodzakelijk een 'inclusieve school', 'een school voor allen' moet zijn. *Prof. Michael Felten* stelt: *"Die UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet denn auch keineswegs zur Einführung einer Einheitsschule, sondern will lediglich allen Kindern freien Zugang zum allgemeinbildenden Schulsystem sichern. Deutschland nun bietet mit seinem hoch-spezialisierten Förderschulsystem (= bijzonder onderwijs) bereits eine besonders unterstützende Form schulischer Allgemeinbildung. Förderschulen (=b.o.-scholen) sind ja keineswegs Orte der Entwürdigung, sondern Stätten spezifischer Beobachtung, Zuwendung und Stärkung"* (*Inklusion: Soll mein kind mit Behinderten Lernen?*) (Die Zeit, 8 juli 2014).

De hardliners en auteurs van het M-decreet beseffen blijkbaar niet dat het op het vlak van de waarden steeds gaat om een afweging van meer-dere waarden/belangen die veelal deels tegen-strijdig zijn: zoals de waarde van fysieke inclusie versus de waarde van aangepast onderwijs en aangepaste paramedische ondersteuning. Zo be-treurt de *Duitse prof. Karl-Heinz Dammer* dat in debatten en publicaties over mensenrechten het steeds gaat om *'das individuelle Recht auf Differenz gegenüber normierende Einheitsforderungen wel-cher art auch immer "Inklusion und Integration – zum Verständnis zweier pädagogischer Zauber-formeln"* (zie Internet).

Net zoals in het gewone leven, gaat het in de onderwijspraktijk steeds om spanningen, dilemma's en compromissen, om het onderling afwegen van

waarden. De Engelse leraar *Tom Benett* drukt het zo uit: *"Inclusion like any value, cannot be intrinsically good. It must be balanced with other values, such as the good of the child, the rights of the class, the teacher ..."* Prof. *Minow* drukt het zo uit: *"When does treating people differently emphasize their differences and stigmatize or hinder them on that basis? And when does treating people the same become insensitive to their difference and likely to stigmatize or hinder them on that basis?"* (Minow, 1990: 20).

Zo moeten we ook de belangen van een leerling op korte termijn afwegen tegen zijn belangen op lange termijn. Een aantal jaren type-8-onderwijs in een aparte klas of school kan er toe leiden dat die leerlingen op lange termijn beter geïncorporeerd zijn in de maatschappij (en op middellange termijn kunnen overstappen naar het gewoon secundair onderwijs).

We gaan dus ook geenszins akkoord met de wijze waarop de inclusievelingen stellen dat enkel een inclusieve setting 'sociaal' en ethisch verantwoord is en dat vroeger enkel gedacht werd vanuit een defectmodel dat ethisch asociaal is. Zo stelt *De Vroey* (o.c., 2009) ten onrechte dat de (onderwijs)mensen vroeger leerlingen met een handicap enkel percipieerden in termen van medische defecten, specialistische behandelingen en verbanning naar aparte b.o.-gebouwen, dat ze zich blindstaarden op de handicap en *'de talenten van diezelfde kinderen over het hoofd zagen'* en weinig begaan waren met de *"individuele onderwijs- en ondersteuningsvragen van die kinderen."* De beleidsmensen en orthopedagogen die eind van de jaren 1960 aanstuurden op het overbrengen van blo-klassen naar aparte blo-gebouwen argumenteerden dat in blo-scholen die kinderen beter op hun niveau konden werken en dat men er ook beter tegemoet kwam aan hun onderwijs- en ondersteuningsvragen - met inbegrip van de paramedische ondersteuning. Men zag in aparte scholen dus meer voordelen dan in aparte klassen in gewone scholen. Dat had niets te maken met een verkeerde perceptie van de handicap.

4.2 (Leer)recht op speciale en aparte/setting & 'tijdelijk' vertoeven bij soortgenoten

Critici van 'full inclusion' vinden het verantwoord dat leerlingen die te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de 'gewone' school het recht hebben op buitengewoon/aangepast onderwijs in speciale klassen of scholen. *Zij vinden dat het leerrecht voorrang heeft op het recht op inclusie* en dat buitengewoon

onderwijs voor veel gehandicapte leerlingen de beste weg is om het einddoel – de inclusie binnen de maatschappij, latere tewerkstelling... te bereiken. Ook in een recent rapport van Finse onderwijskundigen lezen we dat dit hun optie is. 8,5% van de leerlingen les krijgen er aangepast onderwijs in aparte klassen.

In speciale/aparte klassen (scholen) kunnen veel gehandicapte leerlingen niet enkel meer kennis en vaardigheden verwerven, maar zich daar ook meer sociaal betrokken voelen bij het les- en klasgebeuren en bij de medeleerlingen. Zo'n betrokkenheid is voor die leerlingen belangrijker dan fysieke inclusie waarbij ze grotendeels uitgesloten worden van het gewone klasgebeuren en vooral individueel bezig zijn met aparte taken lezen, rekenen ... (=interne exclusie). De Nederlandse inspectie schrijft o.i. ook terecht: *"De competentiebeleving van veel inclusie leerlingen in het reguliere onderwijs staat sterk onder druk, doordat ze zichzelf voortdurend vergelijken met klasgenoten zonder beperkingen. Dit blijkt overigens ook uit tal van wetenschappelijk onderzoek."*

Inclusievoorstanders gaan er ten onrechte vanuit dat het eigenwaardegevoel en de competentiebeleving steeds groter zijn bij inclusie in een gewone klas dan in een 'buitengewone' klas met soortgenoten. Ze verdoezelen het grote gevaar van het minderwaardigheidsgevoel, het feit dat inclusie het zelfbeeld van de leerling vaak niet ten goede komt. Inclusie-leerlingen worden er immers sneller en frequenter geconfronteerd met hun anders-zijn en met het feit dat ze niet echt kunnen participeren aan het lesgebeuren. Inclusievelingen wekken ook de indruk dat leerlingen met een beperking het ver-toeven in een klas met soortgenoten per se als een marteling en als een vernedering ervaren. Ze wekken de indruk dat ze precies ook zelf het ver-toeven bij gehandapten als vreselijk ervaren.

Over belang van 'd'entre soi' = vertoeven bij lotgenoten = vorm van inclusief leren

In het rapport *Une démarche inclusive pour construire le décret inclusion* (2011 Centre d'Etudes sociologiques Saint-Louis, Bruxelles), erkennen de auteurs *"dat veel gehandicapte leerlingen de behoefte hebben om samen in klas te zitten met leerlingen die dezelfde moeilijkheden ondervinden – niet enkel om meer en beter samen te kunnen leren en optrekken, maar ook om van gedachten te kunnen wisselen met lotgenoten over wat ze beleven."*

Inclusie is volgens die sociologen dus niet noodzakelijk een absoluut en moreel principe dat voor elke leerling met een beperking belangrijk is. Het belangrijkste is het respect voor de behoeften en wensen van elke gehandicapte persoon.

Het gaat hier dus om het recht op - en het belang van het vertoeven bij lotgenoten. Is het zich betrekken voelen bij een gezamenlijk leerproces en programma binnen een 'aparte' klas niet inclusiever dan LAT-inclusie (learning apart together) binnen een gewone klas? Is de sociale cohesie vaak niet groter in de aparte klas?

Voor dove leerlingen voor wie de communicatie via gebarentaal belangrijk is, is het kunnen vertoeven bij lotgenoten nog belangrijker. Zo lezen we in een recente 'Visietekst van de Federatie van Vlaamse DovenOrganisaties' in de context van het M-decreet: *"Het is 'niet' voldoende om een bestaande onderwijsvorm aan te passen, met hulpmiddelen bijvoorbeeld. Er moet een nieuwe vorm van onderwijs uitgebouwd worden, met de Vlaamse Gebarentaal als voer- en instructietaal, en met dove leerkrachten of horende leerkrachten die deze taal vlot gebruiken."* Dove leerlingen moeten ook hun gebarentaal onderling kunnen gebruiken. Ook buiten het onderwijs zijn dovenclubjes voor hen belangrijk.

De inclusievelingen en de groep 'Docenten voor inclusie' betreuren dat het M-decreet ook een type 9 voor autistische kinderen opricht. Maar een vader van een autistische jongen stelt op zijn blog dat zijn kind niet tot zijn recht kan komen in een gewone school en concludeert: *"Full Classroom Inclusion for All is Discriminatory"*. En waarom zouden kleuters die weinig Nederlands kennen niet gedurende een bepaalde tijd aparte en intensieve lessen NT2 mogen krijgen? Vanuit de inclusie-ideologie zouden er in principe ook geen beschutte werkplaatsen mogen zijn.

Voor de inclusievelingen en voor de stuurgroep 'ouders voor inclusie' lijkt het blijkbaar een drama als een kind met een beperking samen zit in klas met lotgenoten, met medeleerlingen met een analoge beperking. De Duitse prof.-orthopedagoog Bernd Ahrbeck schrijft hier over: *"Ich finde es beklemmend, dass es heute offenbar als erschreckend gilt, wenn Behinderte einfach unter sich*

bleiben - so, als ob es ihnen untereinander nicht gut gehen könnte. Da muss man sich doch fragen, was für ein Bild wir im Kopf haben. Ist Behinderung so

schrecklich, dass wir sie nur noch vereinzelt ertragen? Manchmal beschleicht mich der Verdacht, dass es in der ganzen Debatte in Wahrheit weniger um die Behinderten, sondern eher um die Befindlichkeiten der Nichtbehinderten geht. Wenn Behinderung nicht mehr als solche wahrgenommen wird, muss man sich auch keine Gedanken mehr machen, welche schmerzliche Lebens Einschränkung damit verbunden sein kann." (Inklusion: Eine Kritik Taschenbuch – 28. Mai 2014).

4.3 Tijdelijk karakter van aparte setting

Inclusievelingen wekken vaak de indruk dat een verblijf in het buitengewoon onderwijs een totale exclusie en marginalisering betekent. Op de website van 'Ouders voor inclusie' lezen we: *"Geen enkel ander Europees land veroordeelt zoveel kinderen tot leven in de rand van de maatschappij."* De indruk wordt gewekt dat kinderen die een korte of langere tijd doorbrengen in het buitengewoon onderwijs volledig opgesloten zitten in een niet-gemengde omgeving, totaal vervreemden van de omgeving en maatschappij, en gedoemd zijn om voor de rest van hun jaren te leven in de rand van de maatschappij. Jozef De Witte, directeur van het Gelijkekansen-centrum fantaseerde zelfs in de Hautekiet-uitzending van 4 december dat b.o.-kinderen veraf opgesloten zitten in *"oude kastelen in een bosrijke omgeving"*.

In het verlengde van het belang van 'd'entre soi' (optrekken met lotgenoten) lezen we in al vermelde rapport van het Centre d'Etudes sociologiques dat het nastreven van voldoende inclusie geenszins betekent dat er op elk moment moet sprake zijn van een inclusieve, gemengde omgeving. Het gaat hier om het principe van de 'temporalité': *"une alternance entre des espaces 'mixtes' favorisant l'inclusion et des espaces 'protecteurs' où l'accent est mis sur le semblable pour d'autres apprentissages et échanges."* De tijdelijke afzondering in aparte klassen/scholen kan dus verantwoord/zinvol kan zijn. Maar ook die leerlingen zijn buiten de schooluren meestal wel geïncludeerd, thuis en in de omgeving.

5 Finse onderwijskundigen: leerrecht vaak beter gegarandeerd in 'speciale' klassen

Uit een recent rapport van Finse onderwijsexperts leiden we af dat zij en de meeste praktijkmensen *geenszins akkoord gaan met de visie van de inclusiehardliners*. In dit rapport verantwoorden ze ook het feit dat in Finland relatief veel leerlingen -8,5% - in speciale/aparte klassen/scholen les krijgen. Vanuit het principe van het *leerrecht* hebben die kinderen daar volgens hen ook recht op. 8,5% is veel meer dan in andere Scandinavische landen.

De Finse onderwijsexperts stellen tegelijk dat b.v. het inclusief onderwijs in Noorwegen geleid heeft tot het verwaarlozen van de noden van kinderen met een specifieke handicap. In dit rapport nemen de Finse experts afstand van de inclusievisie zoals die in Noorwegen al vele jaren wordt toegepast. Zij stellen dat in Noorwegen het fysisch integratierecht centraal staat, maar in Finland het leerrecht, het recht op leren en aangepast onderwijs - waarbij alle soorten leerlingen het meest gebaat zijn. Ze pone- ren verder: *"In tegenstelling met de inclusieve aanpak in Noorwegen, concludeerden Finse onderzoekers dat het recht op leren vaak beter gegaran- deerd wordt in gescheiden settings (klassen of scholen): 'Students' experiences in special classes have been largely positive, with sufficient support from the most educated teachers'".*

Zij schrijven verder dat de klemtoon op inclusief onderwijs in Noorwegen doet denken aan Low's concept of 'stupid inclusion,' meaning that it is nei- ther politically correct nor is it allowed to label some needs as *special*. Volgens het Fins rapport leidt het feit dat men de specifieke noden niet meer als speciaal/bijzonder en als deficit mag benoemen, er toe dat die noden ook veelal vergeten worden.

6 Hornby & Warnock: simplistische opvat- tingen omtrent *recht op conclusie*

Ook prof. Garry Hornby (University of Canterbury) verwoordt vrij accuraat de simplistische opvattingen van de inclusie-hardliners. Hij sluit zich bij zijn stel- lingen aan bij de visie van de Engelse barones Warnock. Als voorzitter van de commissie War- nock pleitte Warnock in 1978 voor radicale inclu- sie, maar de voorbije 12 jaar nam zij afstand van haar vroegere standpunten. We citeren enkele pas- sages uit: *Inclusive Education for children with spe- cial educational needs: a critique of policy and prac- tice in New Zealand* (zie Internet).

6.1 Recht op (fysieke) inclusie versus (leer)recht op aangepast leren

"A critical confusion concerns the rights of children with SEN (Special Educational Needs). A typical argument put forward in favour of full inclusion is that it is a basic human right of all children to be educated along with their mainstream peers. To se- gregate children for any reason is considered by many inclusionists to be a denial of their human rights. However, there are two main confusions he- re. First of all there is confusion between human rights and moral rights. Just because someone has a human right to a certain option doesn't necessarily mean that it is morally the right thing for them to do (Thomson, 1990). Thus, although their human rights allow children with SEN to be educated alongside their mainstream peers, for some of them this may not, morally, be the right or best option. As Warnock puts it, 'What is a manifest good in society, and what it is my right to have...may not be what is best for me as a schoolchild' (Terzi, 2010, p.36).

A second aspect of the rights confusion concerns priorities as well as their right to be included, child- ren also have a right to an appropriate edu- cation suited to their needs. 'It is their right to learn that we must defend, not their right to learn in the same en- vironment as everyone else' (Warnock, in Terzi, 2010, p.36). That is, the right to an appropriate edu- cation which meets children's specific needs is more important than the right to be educated alongside their mainstream peers. Therefore, it cannot be mo- rally right to include all children in mainstream schools if this means that some of them will not be able to receive the education most appropriate for their needs."

6.2 Inclusief onderwijs # doel op zich, maar één van de wegen naar inclusie in de maatschappij

"Warnock wijst op een belangrijke verwarring die ook haar commissie Warnock destijds beging. *Inclu- sief onderwijs wordt al te vaak als een doel op zich beschouwd i.p.v. als één van de wegen om het uit- eindelijk doel – inclusie in de maatschappij, tewerk- stelling ... – te bereiken*. Voorstanders van 'full inclu- sion' argumenteren dat aparte settings (klassen/ scholen) voor gehandicapte leerlingen ver- keerd zijn omdat inclusie in de maatschappij een belangrijk doel moet zijn voor het onderwijs. Daarom moeten alle leerlingen opgenomen worden in de gewone en locale school. Het belangrijkste echter dat leer- krachten moeten nastreven is de inclusie in de maatschappij, de tewerkstelling e.d. nadat de leer- lingen het onderwijs verlaten hebben.

Inclusie in een gewone school kan best een middel zijn om dit te bereiken - vooral voor GON-leerlingen maar is geen doel op zich. Voor bepaalde gehandicapte leerlingen kunnen aparte/speciale settings (klassen scholen) het beste middel zijn om inclusie in de maatschappij, te bereiken. In die zin is inclusie in een gewone klas die niet ten volle tegemoet komt aan de noden van bepaalde gehandicapte leerlingen contra-productief, omdat er dan veel kans bestaat dat daardoor hun *'potential for full inclusion in the community as adults'* ingeperkt zal worden.

Verhelderend in deze context is ook een recent boek van de Engelse prof.-orthopedagoog *Brahm Norwich: Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: living with uncertainty*. Ook prof. *Norwich* neemt afstand van de simplistische en polariserende inclusie-ideologie. Hij schrijft o.a.: *"Though inclusive education has a strong intuitive ethical appeal, and has been called a 'passionate intuition' (Pirrie and Head, 2007), it involves tensions and dilemmas that have to be addressed and resolved."*

Ook *Norwich*, wijst erop dat de inclusie-ideologie al te gemakkelijk afstand neemt van het deficit-denken, van het feit dat er veel kinderen zijn met specifiek en gedifferentieerde handicaps, leerachterstanden & onderwijsnoden. Men beklemtoont vooral de homogeniteit, de gelijkenissen binnen de inclusieve klasgroep, maar heeft te weinig oog voor de heterogeniteit:

"The move away from learner characteristics in definitions of inclusive education is partly about avoiding the definition of differences in terms of challenge or 'difficulties', what is often presented as the rejection of the 'deficit model'. For example, Slikwa (2010) presents the progression of ideas about difference as going from homogeneity to heterogeneity to diversity. In homogeneity, learners are seen as similar and treated as such; in heterogeneity, adjustments are made for 'difficulties'; in diversity (the inclusive notion), difference is seen as a resource and opportunity. So, the language of diversity deliberately turns away from 'difficulties' even though some research shows that for some people disability is experienced as 'difficult differences'. This reflects a tendency in some versions of inclusive education to deny the challenges and difficulties associated with disability."

7 Besluit: levensvreemde verlossings-ideologie & Gleichmacherei

De groep *'docenten voor inclusie'* en andere inclusievelingen wekken al te graag te indruk dat inclusie een evidentie is en dat er in kringen van de wetenschappers en lerarenopleiders een grote consensus over bestaat. Uit deze bijdrage blijkt dat dit geenszins het geval is.

Ook de Duitse professor-orthopedagoog *Bernd Ahrbeck* bestempelt de inclusie-ideologie als een verlossingsideologie die losgekoppeld is van de onderwijspraktijk: *"Die Forderung – zumindest nach vollständiger – Inklusion sei ein normativ überzogenes, mit missionarischem Eifer vorgetragenes und von der praktischen Erfahrung abgekoppeltes Postulat. Überzogene Idealbildungen und Spaltungen, unefflektierte Visionen einer inklusiven Gesellschaft und die nur begrenzte Bereitschaft, sich dem Realitätsprinzip zu stellen, spielen im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs eine gewichtige Rolle"*.

In de bijdrage *'Inklusionsdebatte: Eine unglaubliche Gleichmacherei'* (Frankfurter Allgemeine, 21 juli. 2014) heeft *Christian Geyer* het ook over: *Aufstieg einer Heilsidee: die 'vollständige Inklusion' ist bereit zur Ignoranz jedes empirischen Unterschieds. In deze bijdrage stelt de auteur terecht de vraag: Warum werden Wesensmerkmale wie Behinderung & Begabung wegdiskutiert?*

De groep *'docenten voor inclusie'* beweerde ook in zijn opiniebijdrage in *De Standaard* van 8 december dat inclusief onderwijs in veel andere landen met succes is ingevoerd en dat uit onderzoek ook bleek dat gehandicapte kinderen in inclusieve scholen het best presteren. In de volgende bijdrage in dit nummer wordt dit weerlegd. Ook in het volgend nummer van *Onderwijskrant* bekijken we nog de uitwerking van inclusief onderwijs in een aantal landen.

Inclusie in Scandinavische landen: afstand tussen wetgeving en praktijk – meestal aparte settings/klassen (voor 8,5% van leerlingen in Finland)

Finse onderwijskundigen: “Recht op passend leren wordt vaak beter gegarandeerd in gescheiden settings.”

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Afstand tussen inclusieve wetgeving en praktijk – meestal aparte settings

We lazten de voorbije jaren geregeld dat radicaal inclusief onderwijs al vele jaren is ingevoerd in de Scandinavische landen, in Italië, Engeland ... Vlaanderen zou in dit opzicht een grote achterstand vertonen. Het verbaast ons dat er zoveel kwakzaken worden verspreid over de brede verspreiding van echt en radicaal inclusief onderwijs in het buitenland.

De zgn. ‘docenten voor inclusie’ (dokter Jo Lebeer, pedagoog Beno Schraepen ...) beweerden onlangs in ‘Met de M van minimum minimorum’ (DS, 8 december) dat radicaal inclusief onderwijs berust “op een wetenschappelijke basis en gesteund door praktijk in binnen- en buitenland en door onderzoek”. Niets is minder waar. De Brusselse prof. en inclusieveling Frank De Fever gaf enkele jaren geleden al grif toe dat het in andere landen praktisch steeds gaat om schijninclusie en lippendienst (zie pagina 7).

In Finland zitten 8% leerlingen in aparte klassen. In een reactie op de Koppen-reportage van 4 december fantaseerde de actiegroep ‘Ouders voor inclusie’ echter: “Veel goede voorbeelden van inclusie in Vlaanderen en in het buitenland, talloze internationale en Vlaamse studies leren ons dat inclusief onderwijs kan, dat het werkt en dat het moet. En dat het niet ten koste gaat van het onderwijsniveau, maar dat dit er net op verbetert. Denken we maar aan Finland, dat enkel inclusief onderwijs heeft, en een van de hoogste PISA-scores.” (Tussen haakjes: Vlaanderen behaalde voor PISA-wiskunde 12 punten meer dan homogeen Finland en veel meer toppers.)

Simona D’Alessio toont in zijn boek aan dat er in Italië meer sprake is van *integratie* (= voor leerlingen die geïntegreerd kunnen worden in gewone lessen) dan van echt inclusief onderwijs (*Inclusive Education in Italy: a critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica* (2011, Sense publications). In een andere bijdrage lezen we dat ook in Québec

(Canada) leerlingen met een handicap die het gewone curriculum niet aankunnen, veelal les krijgen in aparte klassen. “*Depuis maintenant plus de 30 ans, l’intégration scolaire est une réalité au Québec. Cependant, après un développement rapide de l’intégration dans les années 1970-1980, on assiste actuellement à une stagnation, et de nombreux enfants et adolescents sont encore exclus d’une scolarité ordinaire. S’ils ont pu franchir les portes des écoles, ils sont accueillis dans des classes spéciales, voire dans une école spéciale, au sein d’un établissement ordinaire. Le plus souvent, ces enfants exclus présentent de grandes difficultés d’apprentissage, un handicap mental ou des problèmes de comportement.*” Ook in Engeland wordt al 10 jaar onomwonden toegegeven dat inclusie in de praktijk veelal lippendienst betekent en dat men zich heeft vergist. Barones Warnock, destijds de vurigste pleitbezorger van inclusief onderwijs, betreurt al 10 jaar dat zij en haar Warnock-commissie zich destijds - in 1978 - hebben vergist.

In deze bijdrage onderzoeken we vooral de feitelijke situatie van het inclusief onderwijs in de Scandinavische landen. Hierbij worden de grote verschillen in visie en praktijk tussen Finland en Noorwegen overduidelijk. In de volgende Onderwijskrant komen nog andere landen aan de beurt.

De situatie in praktisch alle landen waar al vele jaren wettelijk inclusief onderwijs werd geproclameerd, lijkt merkwaardig genoeg in sterke mate op de situatie in Vlaanderen vóór de invoering van de wet op het buitengewoon onderwijs van 1970. Ook dan hadden we in een aantal (vooral grotere) scholen enkele aparte/speciale klassen buitengewoon onderwijs. Een van de auteurs van deze bijdrage gaf zelf even les in een van die klassen. De andere auteur heeft dit op de oefenschool van de Torhoutse Normaalschool gedurende een aantal jaren meegemaakt. We zagen deze klassen vanaf 1973 niet graag naar een apart blokgebouw verdwijnen, maar zagen al bij al toch in dat het groeperen van die klassen binnen een groter geheel meer didactische mogelijkheden bood voor differentiatie op niveau en voor paramedische ondersteuning.

2 EU-rapport: geen echt inclusief onderwijs in Scandinavische landen

In een recent rapport in opdracht van de EU lezen we dat er in die Scandinavische landen (en in Rusland) nog steeds een grote kloof bestaat tussen de 'inclusieve' wetgeving en de officiële visie enerzijds en de dagelijkse klaspraktijk anderzijds. *Inclusief onderwijs* staat al vaak twintig jaar centraal in de onderwijswetgeving van die landen, maar is er al bij al nog niet sterk doorgedrongen in de praktijk "Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Making" van 2013 (zie internet). We vertalen even de basisconclusies van de 10 EU-visiteurs die ook allen voorstanders zijn van inclusief onderwijs.

*"*In de de bezochte en onderzochte landen (Scandinavische en Rusland) bestaat er een visie en wetgeving voor het creëren van een 'gemeenschappelijke school voor alle leerlingen'. Deze visie treffen we ook aan in de formele documenten (wetgeving e.d.) en in de officiële debatten over inclusief onderwijs. Maar de retoriek van inclusief onderwijs wordt er in de klaspraktijk niet noodzakelijk omgezet in acties.*

**We stelden verder vast dat de traditionele structuren voor speciaal/buitengewoon onderwijs (=aparte klassen en/of scholen) met de specifieke handicap-kwalificaties eraan verbonden, nog steeds centraal staan in het zogezegd inclusief onderwijs.*

**Uit internationaal onderzoek blijkt nochtans overduidelijk dat speciale/buitengewone schoolstructuren leiden tot het behoud van het status quo, van een parallel systeem van gespecialiseerd onderwijs en meer algemeen (gewoon) onderwijs. Dit versterkt tevens de gedachte dat de verantwoordelijkheid voor de noden van de leerlingen die meer steun nodig hebben hoofdzakelijk de taak is van speciaal getrainde beroepsmensen. Inclusief onderwijs vereist echter in principe een algemeen aanvaarde verantwoordelijkheid voor alle leerlingen, en de overtuiging dat al de leerkrachten de diverse noden aankunnen waarmee ze te maken krijgen in een echt inclusieve school voor alle leerlingen."*

De tien professoren die in opdracht van de EU dit rapport opstelden en zelf voorstander zijn van inclusief onderwijs, schools for all, zijn heel ontgoocheld over het feit dat inclusief onderwijs al bij al nog zo weinig doorgedrongen is in de praktijk en dit niet-tegenstaande de onderwijswetgever in die landen al vele jaren expliciet kiest voor inclusief onderwijs.

3 Meer 'aparte' klassen in Finland,

Denemarken, ... dan voorheen

Er zijn uiteraard wel verschillen tussen de Scandinavische landen. Inclusief onderwijs is verder doorgedrongen in Noorwegen dan b.v. in Finland, Denemarken ... In Finland volgen momenteel 8,5% van de leerlingen met een beperking les in gesegregeerde settings, klassen of scholen – weer meer zelfs dan vroeger het geval was.

In een recent rapport over inclusief onderwijs in Denemarken lezen we dat ook daar de leerlingen met een beperking nog steeds grotendeels les volgen in aparte settings, ook al stuurt de wetgeving er al 20 jaar aan op inclusieve klassen. Ook in Denemarken nam het aantal leerlingen die er les volgen in aparte klassen en scholen de voorbije jaren nog toe. We citeren even: "Since 1993 public schools in Denmark (Folkeskolen) have been obliged to differentiate education according to students' needs in general education and not by transferring students to special needs education. The clear goal of schools to be more inclusive, delivering quality education to all students did not come true. The number of students in special needs education in special classes and in special schools has been increasing, and schools have not become more inclusive."

De toename in Denemarken en Finland is ook het gevolg van de toename van het aantal (anders-talige) allochtone leerlingen. Ook in Vlaanderen is dit het geval.

4 Noorwegen: eveneens toename van aparte klassen (segregatieve inclusie)

In een andere studie lezen we dat ook in 'inclusief Noorwegen' de inclusie-leerlingen veelal opgevangen worden in aparte klassen en dat zelfs een aantal leerlingen beter in een aparte school onderwijs zouden volgen. De opvang binnen aparte klassen wordt er bestempeld als segregatieve inclusie of segregatie binnen de (gewone) school zelf (Une demarche inclusive pour construire le décret inclusif, 2011 Centre d'Etudes sociologiques Saint-Louis, Bruxelles, p. 15-16). Volgens de auteurs, vooral Brusselse sociologen, leidde het Noors inclusieproject zelfs tot meer segregatie dan voor de invoering van inclusie het geval was.

We citeren even: "En Norvège, l'instauration du principe de "l'école pour tous", visant l'égalité d'enseignement, a mené à une ségrégation au sein même de l'école, lorsque les élèves ne pouvant suivre le même niveau ont été orientés dans des classes

séparées. Il est resté une distance non réductible entre "le dire" et "le faire", entre le principe et l'action, due en partie à la non-reconnaissance de la différence. L'inclusion prend la forme d'une intégration sans respect de la différence, et est devenu 'intégration ségrégative', par laquelle le principe d'inclusion crée plus de ségrégation qu'au paravant."

Ook in een rapport van Noorse onderwijskundigen lezen we dat in dit land sinds ongeveer 2005 de vraag naar speciaal onderwijs en orthopedagogische aanpakken weer sterk toegenomen is. Er wordt in Noorwegen ook een rechtstreeks verband gelegd tussen de zwakke leerprestaties voor PISA e.d. en het inclusief onderwijs.

5 Andere visie en praktijk in Finland dan in Noorwegen

Vlaamse propagandisten van doorgedreven inclusief onderwijs verwezen in het verleden heel vaak naar het inclusief onderwijs in Noorwegen, een land dat koos voor voor doorgedreven inclusief onderwijs en inclusie in gewone scholen - met slechts een paar % leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Dit belet niet dat de Brusselse orthopedagoog Frank Defever enkele jaren geleden nog na een bezoek in Noorwegen betreurde dat hij zelfs daar geen echt inclusief onderwijs aantrof (zie pagina 7).

De grootste kritiek luidt o.i. dat in Noorwegen de inclusie-leerlingen al te weinig aangepaste hulp krijgen zowel bij inclusie binnen de klas als in aparte settings. Bij de invoering van het ambitieus inclusief onderwijsproject hielden de beleidsverantwoordelijken te weinig rekening met het feit dat gehandicapte leerlingen specifieke behoeften hebben en dus ook aangepast/passend onderwijs moeten krijgen. De Noorse beleidsmakers geloofden ook de inclusiebijbelstelling dat gewone leerkrachten in hun klas zonder veel hulp die kinderen konden opvangen.

De Finse visie op passend onderwijs en optimale onderwijskansen staat bijna diametraal tegenover die van Noorwegen. Ze vertoont opvallend veel gelijkenissen met de klassieke Vlaamse visie. (Is het toeval dat Vlaanderen en Finland voor PISA twee toplanden zijn?) Het nieuw Vlaams M-decreet neigt meer in de richting van de Noorse visie; maar we weten uiteraard nog niet goed hoe die visie in de praktijk omgezet zal worden.

In een recent Fins rapport dat we in punt 6 meer uitgebreid bespreken, lezen we dat de meeste Finnen nooit voorstander zijn geweest van doorge-

dreven inclusief onderwijs zoals de Unesco e.d. dat al lange tijd propageren. Het aantal Finse leerlingen dat afzonderlijk klassen/scholen voor buitengewoon onderwijs bezoekt, is er zelfs de voorbije jaren nog toegenomen. Dat aantal steeg er van 5,7% in 2002 naar 8,5% in 2012. En het aantal leerlingen dat er parttime buitengewoon onderwijs volgt - een aantal uren per week - steeg van 20,8% in 2002 naar 22,5% in 2012. In dit land laten de gewone leerkrachten de ondersteuning van leerlingen met specifieke behoeften ook over aan gespecialiseerde leerkrachten.

Aparte klassen, maar sterk heterogeen

Een oud-studente B.F. schrijft over haar recent bezoek aan inclusieklassen in een Finse lagere school: *"In Taivallahti zijn we er twee aparte inclusieklassen. Hier is voor elke groep inclusieleerlingen (8-tal leerlingen per klas; ASS, gedragsproblemen, ADHD, ADD, lichte mentale beperking., ...) permanent een speciaal opgeleide leerkracht + 3 assistenten die de leerlingen begeleiden. Er zijn 2 lokalen per klasgroep ter beschikking. Kinderen met syndroom van Down of met extreme gedrags- of leerstoornissen blijven in een kleine aparte groep (ook binnen de school) met max. 7 kinderen, 1 leerkracht en 3 assistenten. Doordat de school nu 2 inclusieklassen telt wordt ze de komende jaren ontlast. Hier moeten geen nieuwe leerlingen met aanpassingsvoorwaarden meer worden toegelaten. De leerkrachten doen enorm hun best om alles waar te maken, maar ervaren het toch als een moeilijke opgave: 'het is gemakkelijker gezegd dan gedaan!' De leerkracht van de eerste inclusieklas wil volgend jaar alvast terug naar haar gewone klas, ze vindt onvoldoende voldoening in de job."*

Niettegenstaande Finland heel veel energie en centen investeert in de ondersteuning van gehandicapten, blijkt het systeem van een paar aparte klassen ook nog niet zo goed te functioneren. Een van ons gaf in 1964-65 ook les in zo'n afzonderlijke b.o.-klas in Waregem aan leerlingen met uiteenlopende beperkingen en leeftijden. Het stimuleerde haar om verder te studeren in de orthopedagogiek. Tijdens die studie wezen Leuvense orthopedagogen haar op de voordelen van het groeperen van die bloleerlingen in aparte scholen waar ze les konden krijgen aangepast aan hun leeftijd en niveau. Dit leidde tot de nieuwe wet op het buitengewoon onderwijs van 1970. In haar latere loopbaan als orthopedagoge en lerares ervoer ze de voordelen van aparte scholen. Maar in de jaren negentig verkondigden

drie Vlaamse professoren plots dat die aparte scholen absoluut niet deugden (Inclusierapport van de VLOR van 1996).

Wegens de beperkte bevolkingsdichtheid kan Finland in de meeste regio's - geen aparte en gespecialiseerde b.o.-scholen oprichten. Dit leidt o.i. tot te veel verschillende soorten probleemkinderen in dezelfde 'speciale' klas en van te verschillende leeftijd.

6 Recht op passend onderwijs in Finland versus fysieke inclusie in Noorwegen

6.1 Recht op fysieke inclusie versus recht op passend onderwijs & faire kansen

In de Finse bijdrage stellen de Finse experts dat in Noorwegen bij de invoering van inclusief onderwijs in de jaren tachtig het fysieke integratierecht centraal stond. In Finland domineert het *leerrecht*, het recht op leren en op aangepast onderwijs en het garanderen van maximale onderwijskansen. Voor de Finnen is het volgen van de gewone lessen voor leerlingen met een beperking slechts zinvol als de leerlingen er voldoende profijt kunnen uit halen en zich voldoende betrokken (geïnccludeerd) voelen bij het les- en klasgebeuren. Dit is ook de stelling die we al sinds de start van het debat in 1996 met *Onderwijskrant* verdedigen. 8,5% van de Finse leerlingen met een beperking volgt dan ook onderwijs in aparte klassen/scholen voor speciaal onderwijs. (Marjatta Takala & Rune Sarromaa - *Hausstätter Hindawi, Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education: A Comparison of Finland and Norway, Publishing Co-operation, 2012*, zie Internet).

6.2 Gescheiden settings vaak beter

De Finse onderwijskundigen schrijven verder: *"In tegenstelling met de inclusieve aanpak in Noorwegen, ging Finland ervan uit dat het recht op leren en onderwijskansen vaak beter gegarandeerd kan worden in gescheiden settings."* Volgens de auteurs luiden ook de Finse onderzoeksconclusies: *"Students' experiences in special classes have been largely positive, with sufficient support from the most educated teachers"*. Het gaat hier wel om leerlingen die onvoldoende profijt kunnen halen uit een inclusie in een gewone klas. Daarnaast telt Finland ook GON-leerlingen en nog een groot aantal leerlingen die voor een deel van de vakken buiten de klas worden bijgewerkt.

Ze schrijven verder: *"De relatief zwakke PISA-resultaten van Noorwegen - en van de zwakke leerlingen in het bijzonder - wijzen er op dat de Noorse scholen, niettegenstaande hun sterke focus op inclusie, nog ver af zijn van het creëren van een 'good school for all'. De klemtoon op inclusief onderwijs in Noorwegen doet ons denken aan Low's concept of 'stupid inclusion', meaning that it is neither politically correct nor is it allowed to label some needs as special". ... "Het feit dat men de specifieke noden niet meer als speciaal/bijzonder en als handicap mocht benoemen, leidde er toe dat die specifieke noden ook gemakkelijk vergeten & verwaarloosd konden worden."* De Finse onderwijskundigen stellen dat in hun land veel beter tegemoet gekomen wordt aan de noden van leerlingen met leer- en gedragsproblemen dan in Noorwegen in aparte en deels aparte settings.

Noorwegen stuurde aan op principiële inclusie in gewone klassen - net als het Unesco-rapport van 2009. Termen als 'gehandicapte leerlingen' en de psychologische indeling van handicaps werden voortaan gemeden. Net als de Unesco verwachtte Noorwegen alle heil van toverformules als het sterk geïndividualiseerd onderwijs, aanpassing van de leerplannen e.d. Finland daarentegen wou het niveau van de gewone scholen voldoende hoog houden. Daarvoor was volgens de Finnen voldoende klassikaal onderwijs nodig en waren het aansturen op een individueel leerparcours en leerproces, child-centred leren e.d. ... niet bevorderlijk. Ze probeerden daarom ook LAT-inclusie te voorkomen.

6.3 Verschillende onderwijsvisies en maatschappelijke prioriteiten

De Finse onderwijskundigen stellen verder dat in Finland *het recht op leren en het bieden van faire onderwijskansen* voorrang heeft op het recht op fysieke inclusie in een gewone klas: *"In Finland, it first means the right to learn because in a historical context Finns had an obligation to learn in order to support their country. In Norway, inclusion is connected to the social aspects of learning as the right to participate. In a historical context, this can be related to a political project of creating a national identity based on the Norwegian state's responsibility to its citizens. The Finnish state wants to guarantee equal educational opportunity to all citizens and this goal is partly reached via early intervention in the form of special education with highly educated professionals. Norway wants to guarantee similar study pla-*

ces to all, so that no one is excluded.” In Finland staan de optimale leer-kansen centraal en niet de fysieke/sociale inclusie. Veel Finnen stellen openlijk dat veel gehandicapte leerlingen de behoefte hebben om samen in klas te zitten met leerlingen die dezelfde moeilijkheden ondervinden: om meer samen te kunnen leren en optrekken, maar ook om van gedachten te kunnen wisselen over wat ze beleven. Het samen optrekken met lotgenoten is ook belangrijk.

In Noorwegen wordt het absolute recht op sociale participatie en fysieke integratie beklemtoond. Finland streeft onderwijs met een hoog maatschappelijk rendement na en vindt tegelijk dat het nastreven van faire onderwijskansen ook betekent dat men voor leerlingen met specifieke behoeften vroegtijdig speciaal onderwijs met specifiek gevormde leerkrachten voorziet.

Finland is ook het land dat veruit het meest geld investeert in kinderen met leerproblemen, in een vroegtijdige aanpak ervan, en in de opleiding van 'special education'-teachers. We lezen: *“A two- and-half Finnish children are tested for emergent cognitive problems, and by the time they reach pre-school, at age six, their teachers will be able to anticipate learning difficulties on the basis of a rich battery of further tests. Once formal schooling begins students are frequently tested.... These diagnostic tests are created and continuously refined by a battery of institutes specializing in cognitive development and related disciplines, as well as specialized textbook publishers, in close consultation with the classroom teachers who actually use the instruments they make. Thus Finnish teachers do indeed play a crucial role in student assessment, but they do so with the help of tests, and in collaboration with test makers, that has gone largely unremarked in the discussion of the school system.”*

6.4 Ook in Finland blijft inclusief onderwijs een politiek twistpunt

Niettegenstaande in Finland doorgedreven inclusief onderwijs niet aanwezig is en door veel onderwijs-experts als nadelig wordt beschouwd, blijft het toch een belangrijk politiek twistpunt. In een recent rapport lezen we hieromtrent: *“For progressive left, broadly speaking, inclusion is a value in itself (the opposite of exclusion and stigmatization) and an aid, if not a precondition to learning insofar as it encourages support from a student's immediate cohort. Hence inclusion is always the preferred solution.*

For the conservative right, inclusion is certainly a value and a benefit, but not so great as to (almost always) trump all other considerations - for example the costs to struggling children and their classmates of being included in settings where they routinely fail, and in doing so disrupting the learning of others. Hence the right distinguished respect for individual need from integration and is willing to contemplate solutions to special education problems (say for children with combinations of behavioral problems and language difficulties) that the left regards as a form of segregation” (Lessons from Special Education in Finland. Report for Sitra. Jarkko Hautamäki e.a. - zie Internet).

7 Noorwegen: kritiek op inclusie en meer nood aan special education

In de recente bijdrage 'Special Education Today in Norway' beschrijven de professoren Rune Sarror-maa Hausstatter and Harald Thuen de historie van het speciaal (buitengewoon) onderwijs (in: *Advances in Special Education*, Volume 28, 2014 - zie Internet). We vernemen dat Noorwegen destijds ambitieus koos voor inclusief onderwijs en voor het in sterke mate reduceren van het speciaal onderwijs. Sinds ongeveer 2005 is echter de vraag naar speciaal onderwijs weer sterk toegenomen. We citeren een en ander uit deze bijdrage. In punt 4 verwezen we al naar een andere bijdrage waarin gesteld wordt dat in het zogezegd 'inclusief Noorwegen' veel leerlingen met een handicap nog steeds opgevangen worden in aparte klassen.

De Noorse professoren van 'Special Education Today in Norway' schrijven: *“Als gevolg van de radicale keuze voor inclusief onderwijs kwam er vanaf de jaren tachtig een geleidelijke, maar sterke reductie van het 'speciaal onderwijs': van 5% in de late jaren 1990 tot 0,93% in 2004. In 1993 waren de meeste scholen speciaal onderwijs al gesloten en vervangen door inclusief onderwijs binnen het gewoon onderwijs, een jaar nog voor de Salamanca-verklaring van 1994.”* Het doel van de invoering van inclusief onderwijs luidde: *“to reformulate the regular school system to meet an increased diversity of students.”* Het gewoon onderwijs moest radicaal omgeturnd worden om tegemoet te komen aan de grote diversiteit van leerlingen en (bijna) iedereen moest toegang krijgen tot de gewone school in de omgeving. *And in this context special education & special education schools was understood as not compatible with the goal of inclusion. In other words, the choice of this strategy meant that the approach of*

special education was reduced. Norwegian educational policy from the mid-1990s was highly influenced by the criticism raised by advocates for inclusive education and the goal was to reduce the amount of special education to a minimum. “

Rond 2005 stuurden de beleids mensen het beleid echter grondig bij en nam de vraag naar ‘speciaal onderwijs’ weer sterk toe. Naast het feit dat er grote problemen waren met de uitvoering van inclusief onderwijs in de praktijk, speelde vooral ook mee dat de Noorse leerlingen in landenvergelijkende studies als PISA vrij zwak presteerden - vooral ook de zwakkere leerlingen. Daarnaast was er ook de invloed van de *schoolreform* van 2006, ‘*the Knowledge Promotion Reform*’, waarbij voortaan nationale prestatietests werden ingevoerd. The reform clearly focused on increasing the academic standard of the Norwegian student; one central strategy here was the introduction of national school tests and competition between schools.” (Ministry of Education, 2006).

Er kwam een nieuwe onderwijswet waarin opnieuw gesteld werd dat “*Students that do not benefit from ordinary education have the right to special education (§5-1)*”. De inclusie-scholen waren/zijn blijkbaar geen ‘good schools for all’. De recentere sterke vraag naar veel meer ‘special education support’ stond wel haaks op het vroegere streven naar radicaal inclusief onderwijs en op het feit dat als gevolg daarvan de interesse voor orthopedagogische aanpakken sterk gedaald was.

Een derde reden voor een grotere noodzaak aan *speciaal onderwijs* was volgens de auteurs het feit dat in Noorwegen in het kader van het inclusief onderwijs in heterogene klassen veelal gekozen werd voor ‘*the student-centred approach*’. Er werd gefocust op de mogelijkheden van elke individuele leerling, op sterk geïndividualiseerd onderwijs, individuele leerwegen: “*Individualization of teaching through methods as individual plans, work schedules, as well as individual approaches, learning styles, focus on intrinsic motivation, portfolio assessment of individual work, emphasis on the individual instead of the community*”. Merkwaardig aan deze aanpak was/is wel dat aldus het individueel leren gepropageerd werd en dat dit in principe nogal haaks staat op de filosofie van de inclusieve leeromgeving waarbij alle leerlingen samen en sociaal betrokken zijn bij het les- en klasgebeuren.

Als gevolg van die drie ontwikkelingen is de voorbije

jaren dus de vraag naar ‘special education’ & ‘special schools’ weer sterk toegenomen. De auteurs stellen echter dat jammer genoeg door de invoering van inclusief onderwijs de verdere uitbouw van de orthopedagogiek en orthodidactiek werd afgeremd en veel scholen voor ‘special education’ gesloten werden. Volgens de auteurs is er momenteel in Noorwegen wel weer meer aandacht en steun van de overheid voor de uitbouw van de orthopedagogiek. Het komt er volgens de auteurs nu vooral op aan dat er fors geïnvesteerd wordt in orthopedagogische aanpakken die ook effectief zijn.

8 Zweden: immense afstand tussen wetgeving & klaspraktijk: IIn aan lot overgelaten

8.1 Inleiding

De kritiek in Zweden vertoont opvallend veel gelijkenissen met deze in Noorwegen. Zweden is ook een van de zgn. inclusie-landen waar de klaspraktijk sterk afwijkt van de officieel opgelegde inclusieve school. De officiële invoering van inclusie ging er ook gepaard met een sterke onderschatting van de specifieke beperkingen van een groot aantal leerlingen. We verwijzen hiervoor straks naar een drietal rapporten. Volgens velen heeft de invoering van inclusief onderwijs in Zweden geleid tot een verwaarlozing van de leerlingen met een ernstige beperking.

Ook de buitengewoon zwakke PISA-resultaten lokten veel kritiek uit. Niet enkel de sterkere leerlingen, maar vooral ook de zwakkere presteren er veel zwakker dan de Vlaamse leerlingen. In Vlaanderen participeren nochtans alle buso-leerlingen aan PISA.

8.2 Negatief evaluatierapport van de Verenigde Naties (2014)

Een recent evaluatierapport van de Verenigde Naties spreekt zich vrij vernietigend uit over het zgn. inclusief onderwijs in Zweden: *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (11 april 2014, zie Internet). De VN-commissie wijst op de enorme afstand tussen het VN-verdrag & de Zweedse wetgeving en anderzijds de klaspraktijk. Ze betreurt er o.a. dat ook in Zweden scholen de toegang tot het gewoon onderwijs vrij gemakkelijk kunnen weigeren op grond van organisatorische of economische haalbaarheid. De commissie betreurt ook dat een groot aantal kinderen die uitgebreide ondersteuning nodig hebben, gewoon thuis zitten omdat

ze geen passende school vinden. De probleemleerlingen worden ook al te weinig ondersteund en geholpen. De eindconclusie luidt: *"The Committee urges the State party to guarantee inclusion of all children with disabilities in the mainstreaming education system and ensure that they have the required support."* (Ook in Nederland zijn er opvallend veel kinderen die thuis zitten omdat ze geen passende school vinden!)

8.3 Rapport van prof. Girma Berhanu: politieke retoriek!

Prof. G. Berhanu (Univ. Gothenburg) is niet mals in haar beoordeling van het inclusief onderwijs in Zweden: Haar conclusie luidt: "Paradoxically, in the footsteps of the introduction of inclusive education, the number of pupils labelled as having special needs increased dramatically. Teachers find themselves incapable of dealing with pupil diversity in the classroom and meeting individual student needs. This has often been regarded as schools' failure to meet the diverse needs of pupils, manifesting itself in resignation and distress among teachers and pupils not achieving set targets. However, it might be questioned whether the inclusive school is anything more than a structural or organizational phenomenon resting upon political rhetoric with little or no anchor in public policy" (Inclusive education in Sweden, responses, challenges and prospects (zie Internet).

We lezen in dit rapport ook nog eens dat veel leerlingen met een beperking in aparte/speciale klassen zitten, dat het aantal leerlingen in het 'speciaal onderwijs' weer toegenomen is en dat de gehandicapte leerlingen op gewone scholen al te weinig ondersteuning en paramedische steun krijgen

8.4 The discourse of special education in Sweden

Ook prof. Eva Hjörne (Gothenburg, zie Internet) wijst op de grote kloof tussen wetgeving en klaspraktijk. De belangrijkste conclusies luiden: "Access to public education that provides equal opportunities for all is a democratic right for every person. Schools are obliged to provide a suitable and democratically organised education of high quality for everyone. In addition, every child should as far as possible be included in the mainstream school. However, some pupils have difficulties in adapting to life in school, and schools continuously have to handle dilemmas in this respect. This implies that

schools have to develop certain institutional practices in response to such problems in order to prevent school failure and in order to handle various concrete dilemmas. In this process categorization has become a necessity in the process of bringing order to the daily practices.

An official story that is taken for granted in Sweden is that only an extremely low proportion of children are being in need of special support, since there is no categorization system in the official statistics. However, the results from the interviews of a number of key informants in the Swedish school system and several research studies show the opposite; the proportion of children categorized in practice as being in need of special support has increased dramatically, especially the group of children assigned with neuropsychiatric diagnoses such as for example ADHD or ASD (about 10%). Furthermore, excluding children from regular school and place them into special teaching groups have become a common solution when offering remedial support to these groups.

In the analysis, there is a gap between policy and practice and this has always been the case historically. The question is what implication this will have on the inclusive education system in the future? The proportion of children categorized in practice as being in need of special support has increased dramatically, especially the group of children assigned with neuropsychiatric diagnoses such as for example ADHD or ASD (about 10%)."

9 Besluiten

In deze bijdrage reageerden we vooral op de stelling dat inclusief onderwijs in veel landen integraal en met veel succes is ingevoerd. Dit lasen we ook onlangs nog in een opiniebijdrage van de groep *'Docenten voor inclusie'* (De Standaard, 8 december). Omdat hierbij het meest verwezen wordt naar de Scandinavische landen analyseerden we in deze bijdrage de situatie in die landen.

In Noorwegen, Zweden en Denemarken merkten we de enorme kloof tussen de 'inclusieve' wetgeving en de klaspraktijk. En ook in die landen worden leerlingen die moeilijk geïntegreerd kunnen worden in het gewone leerproces veelal opgevangen in aparte en speciale klassen. Overal klinkt ook de kritiek dat de probleemleerlingen al te veel aan hun lot worden overgelaten. En in al die landen stellen ook de leerkrachten en directeurs dat een leerkracht de opvang

in hun klas van leerlingen met een ernstige beperking niet aankan.

Zoals vermeld in punt 1 verwees de stuurgroep 'Ouders voor inclusie' onlangs nog naar Finland als model van radicaal inclusief onderwijs. Aan de hand van o.a. een EU-studie, van een studie van Finse onderwijskundigen en van een visitatieverlag toonden we aan dat dit in Finland geenszins het geval is en dat de Finse onderwijsdeskundigen ook radicaal afstand nemen van naïeve en radicale inclusie.

Het streven naar faire en passende onderwijskansen voor alle leerlingen staat volgens de Finnen en volgens ons geenszins haaks op aparte settings voor leerlingen met bepaalde handicaps en op de rechten van leerlingen met een beperking. Integendeel. De Finse onderwijskundigen beweren ook: *"Students' experiences in special classes have been largely positive, with sufficient support from the most educated teachers". Jammer genoeg tonen de Vlaamse inclusie-hardliners weinig of geen appreciatie voor aparte settings en voor ons buitengewoon onderwijs.* Ze bestempelen het als een nefaste vergissing. Waar wijzelf al decennia pleiten voor meer investeren in niveauverhoging van het buitengewoon onderwijs, gaan zij ervan uit dat dit zinloos is en dat het b.o. beter afgeschaft zou worden.

De Finse onderwijskundigen gaan er verder vanuit dat uiteindelijk die 'special class'-leerlingen aldus beter gevormd zullen zijn en zich zo buiten de schooluren en vooral ook later beter betrokken (geïnccludeerd) zullen voelen bij het maatschappelijk gebeuren. Zo kan een aparte onderwijssetting tot een grotere inclusie binnen de maatschappij leiden.

De Finnen nemen dus net als wij afstand van de radicale interpretatie van inclusie in het VN-verdrag en in Unesco-rapporten. Zij zijn er ook van overtuigd dat doorgedreven inclusie van leerlingen die de gewone lessen niet aankunnen, er tot een sterke niveaudaling van het gewone onderwijs zou leiden.

In Noorwegen, Zweden en Denemarken leidde inclusie er blijkbaar ook geenszins tot meer optimale leerkansen voor de inclusie-leerlingen, tot 'good schools for all'. De zwakkere leerlingen presteren er opvallend zwakker dan in veel andere landen. En precies door de hinderlijke aanwezigheid van inclusiekinderen die de les niet kunnen volgen, worden ook de andere leerlingen van de klas bena-

deeld in hun ontwikkelingskansen. Zo werden b.v. ook de leerplannen en leerstofeisen in die landen afgezwakt. Een paar oud-studenten die momenteel lesgeven in Noorwegen wijzen op het grote niveauverschil. In Vlaanderen b.v. worden de tafels van vermenigvuldiging aangeleerd in het tweede leerjaar, in Noorwegen pas in het vierde. Dit alles verklaart ook dat het aantal aparte klassen in heel wat landen de voorbije jaren weer toegenomen is.

We zouden dus kunnen stellen dat in Finland en Vlaanderen probleemleerlingen - die weinig kunnen opsteken in gewone lessen, meer faire leerkansen krijgen dan bij fysieke inclusie in een gewone klas. Een verblijf en aangepast onderwijs in klassen buitengewoon onderwijs bevordert uiteindelijk ook de integratie in het maatschappelijk leven. We blijven dus pleiten voor het leerrecht en voor passend onderwijs, en tegen overwegend fysieke inclusie in een gewone klas (= LAT-inclusie= Learning apart together).

We zijn er verder ook van overtuigd dat het Vlaams systeem van aparte b.o.-scholen interessanter is dan het werken met een paar aparte b.o.-klassen in lagere scholen - een situatie die we in Vlaanderen kenden vóór de invoering van de wet van 1970. In de aparte klassen in Finland zitten te veel soorten gehandicapte leerlingen samen in een klas en de leeftijdsverschillen zijn vaak ook te groot.

Noot. In volgende nummers van *Onderwijskrant* zullen we ook nog de situatie van het inclusief onderwijs in andere landen beschrijven en analyseren. Zo voerden onze buurlanden *Nederland en Duitsland* vorig jaar een vorm van inclusief onderwijs in. In beide landen noteerden we het voorbije jaar heel veel kritiek. Op onze blog '*Onderwijskrant Vlaanderen*' namen we al geregeld kritieken uit *Duitsland en Nederland* op. We verschuiven ook een bijdrage over *Canada* naar het volgende nummer.

Wetenschappelijk geenszins aangetoond dat leerlingen met een ernstige beperking beter presteren in inclusieve klassen dan in aparte/speciale klassen op hun niveau!

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Woord Vooraf

1.1 Deugdelijkheid van radicaal inclusief onderwijs zou zagezegd bewezen zijn

Inge Wagemans (UA en auteur van de Koppen-enquête van 4 december j.l. over het M-decreet) beweerde op 5 december in *De Ochtend* dat wetenschappelijk bewezen is dat leerlingen met een beperking beter presteren in een gewone klas. Ook in publicaties van de Unesco en van onze beleidsmakers wordt die indruk veelal gewekt. De zgn. *'docenten voor inclusie'* (Jo Lebeer, Beno Schraepen ...) beweerden onlangs in 'Met de M van minimum minimorum' (DS, 8 december) dat radicaal inclusief onderwijs berust *"op een wetenschappelijke basis en gesteund wordt door onderzoek en praktijk in binnen- en buitenland."* In de aparte bijdragen over de *praktijk* in inclusielanden blijkt alvast dat praktisch overal de leerlingen die het grootste deel van de gewone/gezamenlijke lessen niet kunnen volgen, in aparte/speciale klassen zitten.

In een reactie op de recente Koppen-reportage beweerde de actiegroep 'Ouders voor inclusie' op 6 december j.l. nog: *"Talloze goede voorbeelden van inclusie in het buitenland en in Vlaanderen, en Vlaamse studies leren ons dat inclusief onderwijs kan, dat het werkt en dat het moet. En dat het niet ten koste gaat van het onderwijsniveau, maar dat dit er net op verbetert. Denken we maar aan Finland, dat enkel inclusief onderwijs heeft, en een van de hoogste PISA-scores (wereldnorm voor goed onderwijs) behaalt" (Inclusie, wij zijn er klaar voor).* In de vorige bijdrage toonden we al aan dat in de zgn. inclusielanden de meeste leerlingen - die groten-deels het gewone programma niet kunnen volgen - meestal in aparte klassen zitten binnen scholen voor gewoon of buitengewoon onderwijs. In Finland is dat zelfs 8,5% - meer dan in Vlaanderen.

Uit een reactie op de Koppen-reportage van *Annet De Vroey* (lector hogeschoolLeuven) op de website

van Klasse, wekt deze ook de indruk dat voldoende bewezen is dat buitengewoon onderwijs niet deugt en dat opname in gewone klassen veel beter is. Ze voegt eraan toe: *"Je hoort wel genoeg voorbeelden van leerlingen die in het gewone onderwijs niet gelukkig waren en die open bloeiden na hun overstap naar het buitengewoon onderwijs. Maar dat komt net door de vaak gebrekkige ondersteuning voor die leerlingen in het gewoon onderwijs. Net daar moet verbetering in komen."*

1.2 GON-inclusie: Ja, mits ... ondersteuning LAT-inclusie: Neen

Uit de enquête van Wagemans en Koppen bleek wel dat slechts 1,3% van de leerkrachten radicaal inclusief onderwijs *best haalbaar* vond. De inclusie-hardliners zijn echter niet geneigd rekening te houden met de opinie en ervaringswijsheid van de praktijkmensen en met de getuigenissen van veel ouders met een kind in het buitengewoon onderwijs. Voor de hardliners inzake inclusie hebben die leerkrachten en ouders het verkeerd voor en zijn aparte klassen/scholen steeds, heel nefast.

De leerkrachten hebben in principe geen bezwaren tegen GON-inclusie, tegen de inclusie van leerlingen met een beperking die het grootste deel van de lessen en de leerplannen kunnen volgen. Voor veel van die leerlingen is dit overigens nu al het geval. Er is voor de inclusie van dit soort leerlingen geen M-decreet nodig, maar wel meer ondersteuning. De leerkrachten klagen wel terecht over het feit dat ze voor de goede integratie van die inclusie-leerlingen al te weinig steun ondervinden via GON e.d. Dit bleek ook uit de getuigenissen van de bso-leerkracht tijdens het programma 'De Zevende Dag' van 7 december j.l. Een frequente fout in onderzoek omtrent de effectiviteit van al dan niet aparte settings, is een gevolg van het feit dat men geen onderscheid maakt tussen beide soorten leerlingen.

2 Finse onderwijsdeskundigen & studies wijzen LAT-inclusie af

In de vorige bijdrage verwezen we al naar een Fins rapport van onderwijskundigen die de opname in Finland van 8.5% van de leerlingen in aparte en speciale klassen als verantwoord voorstellen. Ze concludeerden precies dat een opname in aparte/speciale klassen voor veel leerlingen met een beperking de beste optie gebleken was: *"Students' experiences in special classes have been largely positive, with sufficient support from the most educated teachers"*. (Marjatta Takala & Rune Sarromaa - Hausstätter Hindawi; *Effects of History and Culture on Attitudes toward Special Education*).

Voor de Finnen is dus het volgen van de gewone lessen voor leerlingen die weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen (=LAT-inclusie) geenszins wenselijk. In Zweden en Noorwegen worden de uiterst zwakke PISA-prestaties van de zwakste leerlingen mede op naam gebracht van de inclusie.

De Duitse prof.-orthopedagoog Bernd Ahrbeck komt tot een analoge conclusie: *"Das Ergebnis des bislang größten Schulversuchs in Hamburg zu lern-, sprach- und verhaltensgestörten Kindern war ernüchternd: Die inklusiv unterrichteten Schüler erreichten nach der vierten Klasse keinen Anschluss an das sonstige Lernniveau. Dafür hatte die allgemeine Leistung deutlich gelitten"* (Inklusion: Eine Kritik, Taschenbuch – 28. Mai 2014).

Aan de hand van twee bekende overzichtsstudies willen we in deze bijdrage verder weerleggen dat volgens onderzoek inclusief onderwijs veruit de beste optie is voor leerlingen die voor een groot deel de gewone lessen niet kunnen volgen en dus ook niet echt geïntegreerd zijn in het leerproces. Beide studies staan ook integraal op het Internet.

3 Reviewstudie van Geoff Lindsay

De effectiviteit van inclusief onderwijs is volgens de recente overzichtsstudie van Geoff Lindsay (op basis van meer dan 100 studies) geenszins aangetoond! De eindconclusie luidt: *"The evidence from this review does not provide a clear endorsement for the positive effects of inclusion. There is a lack of evidence from appropriate studies and, where evidence does exist, the balance was only marginally positive."*

Zijn erbij aansluitende conclusie luidt: *"The important task now is to research more thoroughly the mediators and moderators that support the optimal education for children with SEN (=specific educational needs) and disabilities and, as a consequence, develop an evidence-based approach to these children's education."* (Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming - Centre for Educational Development, University of Warwick, 2013).

De onderzoeker betreurt in zijn studie ook dat de meeste studies uitgevoerd werden door vurige aanhangers van inclusief onderwijs en dus minder betrouwbaar zijn. En dit is vaak het geval. In het vorige nummer van *Onderwijskrant* toonden we ook al aan dat het vaak voorstanders zijn van het afschaffen van het zittenblijven die het effect ervan bestuderen. De fouten die we daar vaststelden bij het samenstellen van de twee vergelijkingsgroepen komen ook in het inclusie-onderzoek vaak voor.

We citeren nog een paar passages uit de overzichtsstudie van Geoff Lindsay. *"Overall, the weight of evidence reviewed in this paper cannot be said to provide a clear endorsement for the positive effects of inclusion (see also Zigmond, 2003). Just 1% of over 1300 studies published 2000-2005 reviewed addressed effectiveness and the results from these studies were only marginally positive overall."*

"Furthermore, the studies cover a range of ages and methods of inclusion; used a variety of methods and produced evidence on a number of different outcome variables. Taken as a whole, and with the pre-2000 evidence, which presents a similar picture, there is a lack of a firm research base for inclusive education to support either whether this is a preferable approach in terms of outcomes, or how inclusion should be implemented. The review has highlighted the importance of interaction hence the need to examine moderators and mediators affecting outcomes. This amounts to a clear indication of the power of policies argued to be supporting children's rights (to be included) rather than of evidence of optimal practice. The research base is more helpful in identifying processes that facilitate inclusion. The differential benefit of training TAs (teacherassistants) is a case in point. However, there is a lack of rigorous studies that demonstrate positive child outcomes rather than improved teaching processes."

4 Reviewstudie van Naomi Zigmond

Where Should Students with Disabilities receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? Onderzoeker: Naomi Zigmond, University of Pittsburgh (THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL. 37/NO. 3/2003/PP. 193–199). De studie staat ook op het Internet.

4.1 Abstracts en eindconclusie

Abstract 1: The question of where special education students should be educated is not new. In this article, the author reviews research studies and research reviews that address this question. She argues that research evidence on the relative efficacy of one special education placement over another is scarce, methodologically flawed, and inconclusive. She also states that “Where should students with disabilities be educated?” is the wrong question to ask, that it is antithetical to the kind of individualized planning that should be embodied in decision making for and with students with disabilities, and that it fails to specify where, for what, and for whom.

Abstract 2 : 90% van de leerlingen kan de gewone lessen grotendeels volgen en daar profijt uit halen. For many of the remaining 10% of students, however, a different orientation will probably be needed. These students need to learn something different because they are clearly not learning what everyone else is learning. Interventions that might be effective for this group of students require a considerable investment of time and effort, as well as extensive support. Special education in a pull-out setting, with its emphasis on empirically validated practices and its use of data-based decision making to tailor instruction to the individual students’ needs, might be better for teaching these students.

Eindconclusie empirisch onderzoek

“There is no simple and straightforward answer to the question of where students with disabilities should receive their special education instruction. The efficacy research reviewed here, which spans more than 3 decades, provides no compelling research evidence that place is the critical factor in the academic or social progress of students with mild/moderate disabilities. There are probably many reasons for reaching this conclusion, but I suggest only two. The first has to do with the body of research evidence itself. The second has to do with the appropriateness of the question.”

4.2 Research Base is insufficient

Despite the fact that the efficacy research literature on the places where special education services are provided spans more than 3 decades and that dozens of studies have been reported in refereed special education journals, Murawski and Swanson (2002) are right to ask where the data are. *Studies worthy of consideration in a meta-analysis or narrative literature review, with appropriate controls and appropriate dependent measures, are few and far between.*

Of course, research on the efficacy of special education placements is very hard to conduct at all, let alone to conduct well. For example, definitions of service-delivery models or settings vary from researcher to researcher, and descriptions of the treatments being implemented in those models or settings are woefully inadequate.

Random assignment of students to treatments is seldom an option, and appropriately matched (sufficiently alike) samples of experimental and control students and teachers are rare. As a result, where special education occurs is not a phenomenon that lends itself to precise investigation, and funding for research studies and publication of results in refereed journals are difficult to achieve.

4.3 Methodologically flawed research.

Research designs used to explore the effectiveness of different service-delivery models often employ pre-post treatment group designs. The limitations of these research designs for studying the efficacy of special education have been reported in numerous previous research reviews, most notably in Kirk (1964) and Semmel, Gottlieb, and Robinson (1979). Some studies use control groups, often samples of students experiencing ‘traditional’ programs (sometimes referred to as “business as usual” programs) in nonexperimental schools.

In some studies, the researchers manage to achieve random assignment of students to treatments, but most use intact groups of students assigned to the teacher or the school building who volunteered to participate in the experimental treatment program. Often the experimental treatment is well described, although degree of implementation is not. Descriptions of the control treatment and its degree of implementation (if indeed a control group is used) are rarely provided.

Most often, replication is hindered by inadequate

descriptions of the treatments and insufficient monitoring of treatment implementation. Thus, even if reliable achievement changes are demonstrated in one research study, difficulty in identifying critical treatment variables makes replicability impossible in virtually all cases. Achievement gains, or lack thereof, cannot be related to replicable interventions, and the fundamental question of whether Place A is better than Place B cannot actually be answered.

4.4 Inconclusive research

The accumulated evidence to date has produced only one unequivocal finding: Languishing in a general education class where nothing changes and no one pays you any attention is not as useful to students with mild/moderate learning and behavior disorders as is getting some help, although it does not seem to matter for students with mild mental retardation. All other evidence on whether students with disabilities learn more, academically or socially, and are happier in one school setting or another is at best inconclusive. Resource programs are more effective for some students with disabilities than are self-contained special education classes or self-contained general education classes, but they are less effective for other students with similar disabilities.

Fully inclusive programs are superior for some students with disabilities on some measures of academic or social skills development and inferior for other students or on other measures. The empirical research not only does not identify one best place but also often finds equivalent progress being made by students with disabilities across settings; that is, the research reports non significant differences in outcomes. Interpreting non significant findings can be tricky. Do we conclude that the proverbial cup is half full or half empty? Do we acknowledge that it does not matter where students receive their special education services and allow parents or school personnel wide berth in making choices? Or do we proclaim that one setting is preferred over another for philosophical or moral reasons with empirical evidence that it "doesn't hurt"?

4.5 Efficacy Studies houden geen rekening met het soort inclusie-leerlingen

Special education has evolved as a means of providing specialized interventions to students with disabilities based on individual student progress on individualized objectives. The bedrock of special education is instruction focused on individual needs. The

very concept of "one best place" contradicts this commitment to individualization. Furthermore, results of research on how groups of students respond to treatment settings does not help the researcher or practitioner make an individualized decision for an individual student's plan. A better question to ask, if we dare, is "best for whom?" or best for which individual students with which individual profiles of characteristics and needs? Answering this question requires that we abandon the rhetoric in which we call for all students to do this, or all students to learn that, or all students be educated in a certain place.

4.6 Special educators understand about individual differences

Special educators understand that no matter how hard they try or how well they are taught, there are some students who will never be able to learn on the same schedule as most others, who will take so long to learn some things that they will have to forget learning other things, or who will need to be taught curricular content that is not ordinarily taught. Special educators understood this when they fought hard for the legal requirement of the Individualized Educational Program for children with disabilities, to permit formulation of unique programs of instruction to meet unique individual needs. By continuing to ask, "What is the best place?" we are ignoring what we know.

Restating the question as "best for whom?" would also require new research designs and data analysis. A first step in that direction might be to re-analyze group design data at the individual student level. For example, Zigmond et al. (1995) collected achievement test data for 145 students with LD in three full inclusion programs and for many of these students' nondisabled classmates. Rather than reporting average growth of the students with LD, the researchers reported the number and percentage of students with LD who made reliably significant gains (i.e., gains exceeded the standard error of measurement of the reading test) during the experimental year. They also reported on the number and percentage of students with LD whose reading gains matched or exceeded the average gain of their grade-level peers. Finally, they reported on the number and percentage of students with LD whose achievement status (i.e., their relative standing in the grade-level peer group) had improved during the school year. These analytic techniques allowed for exploration of setting effects at an individual level. Waldron and McLeskey (1998) followed this

same tactic. Unfortunately, neither group of researchers took the final step of describing individual participants in enough detail to permit generalization of the findings or extrapolation of the findings to the individual case. Nevertheless, this approach seems more promising than the traditional approaches that have been used to date in terms of answering the question “best for whom?”

4.7 Failure to specify “best for what?”

Different settings offer different opportunities for teaching and learning. The general education classroom provides students with disabilities with access to students who do not have disabilities; access to the curricula and textbooks to which most other students are exposed; access to instruction from a general education teacher whose training and expertise are quite different from those of a special education teacher; access to subject matter content taught by a subject matter specialist; and access to all of the stresses and strains associated with the preparation for, taking of, and passing or failing of the statewide assessments. If the goal is to have students learn content subject information or how to interact with nondisabled peers, the general education setting is the best place.

Pull-out settings allow for smaller teacher-student ratios and flexibility in the selection of texts, choice of curricular objectives, pacing of instruction, scheduling of examinations, and assignment of grades. Special education pull-out settings allow students to learn different content in different ways and on a different schedule. A pull-out special education setting may be most appropriate if students need (a) intensive instruction in basic academic skills well beyond the grade level at which nondisabled peers are learning how to read or do basic mathematics, (b) explicit instruction in controlling behavior or interacting with peers and adults, or (c) to learn anything that is not customarily taught to everyone else.

If educators value education that is different and special and want to preserve that feature of special education, it is legitimate to ask whether the general education classroom can be transformed to support this desire. Or, as Fuchs and Fuchs (1995) asked, “Can general education become special education?” (p. 528) Their experience (and mine) strongly suggests that the answer to this question is “no.” Attempts to transport teaching methods that were developed and validated in special education to general education settings have not been successful.

Instructional practices that focus on individual decision making for individual students and improve outcomes of students with severe learning problems are not easily transposed into practices that can survive in a general education classroom. General educators will make instructional adaptations in response to students’ persistent failure to learn, but the accommodations are typically oriented to the group, not to the individual, and are relatively minor in substance, with little chance for helping students with chronically poor learning histories (Zigmond & Baker, 1995).

Over and over again, researchers and staff development personnel have come to recognize that general education teachers have a different set of assumptions about the form and function of education than do special educators. General educators cannot imagine focusing intensively on individual students to the extent that different instructional activities for different students are being implemented at the same time. This is simply impractical in a classroom of 25 to 35 students.

Moreover, special education’s most basic article of faith, that instruction must be individualized to be truly effective, is rarely contemplated, let alone observed, in most general education classrooms. Mainstream teachers must consider the good of the group and the extent to which the learning activities they present maintain classroom flow, orderliness, and cooperation. In addition, they generally formulate teaching plans that result in a productive learning environment for 90% or more of their students.

General education settings are best for learning what most students need to learn. For many of the remaining 10% of students, however, a different orientation will probably be needed. These students need to learn something different because they are clearly not learning what everyone else is learning. Interventions that might be effective for this group of students require a considerable investment of time and effort, as well as extensive support. Special education in a pull-out setting, with its emphasis on empirically validated practices and its use of data-based decision making to tailor instruction to the individual students’ needs, might be better for teaching these students.

4.8 Conclusion

As early as 1979, federal monitoring of state programs was put into place to guard against not only too much segregation of students with disabilities

but also “inappropriate mainstreaming” (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1979, p. 39). Although most would agree that students with mild and moderate disabilities should spend a large proportion of the school day with peers without disabilities, research does not support the superiority of any one service-delivery model over another. Furthermore, effectiveness depends not only on the characteristics and needs of a particular student but also on the quality of the program’s implementation. A poorly run model with limited resources will seldom be superior to a model in which there is a heavy investment of time, energy, and money.

Good programs can be developed in any setting, as can bad ones. The setting itself is less important than what is going on in the setting. Reflecting on the 35 years of efficacy research on the settings in which special education is delivered that I have reviewed in this article, what do we know? We know that what goes on in a place, not the location itself, is what makes a difference. We know that you learn what you spend time on and that most students with disabilities will not learn to read or to write or to calculate if they are not explicitly taught these skills. We know that some instructional practices are easier to implement and more likely to occur in some settings than in others. In addition, we know that we need to explore new research designs and new data analysis techniques that will help us bridge the gap between efficacy findings and decision making on placements for individual students.

Effective teaching strategies and an individualized approach are the more critical ingredients in special education, and neither of these is associated solely with one particular environment. Educators must also remember that research has shown that typical general education environments are not supportive places in which to implement what we know to be effective teaching strategies for students with disabilities (e.g., Zigmond, 1996).

Considering the research evidence to date, it is clear that placement decisions must continue to be made by determining whether a particular placement option will support the effective instructional practices that are required for a particular child to achieve his or her individual objectives and goals.

The search for the best place in which to receive special education services has tended to be fueled by passion and principle, rather than by reason and rationality. Until educators are ready to say that receiving special education services in a particular setting is good for some students with disabilities

but not for others, that different educational environments are more conducive to different forms of teaching and learning, that different students need to learn different things in different ways, and that traditional group research designs may not capture these individual differences in useful ways, we may never get beyond the equivocal findings reported here.

5 Besluit

Uit deze bijdrage blijkt dat geenszins bewezen is dat inclusief onderwijs beter is dan aparte klassen/scholen en dat bij de meeste studies grote methodologische fouten gemaakt worden - die veel overeenkomst vertonen met de fouten en vooringenomenheid in veel zittenblijversstudies (zie Okr 171).

We sluiten deze bijdrage af met de conclusies van *prof. Garry Hornby* (university Canterbury): *“There is confusion about the research base for inclusive education with many inclusionists appearing to believe that an adequate research base for inclusion is unnecessary or already exists. However, Lind-say’s (2007) review concluded that reviews of the research evidence in support of inclusion to date have been inconclusive, suggesting that an adequate research base for inclusion has not been established.*

Farrell (2010) in his book cites a raft of relevant studies, many of which report negative findings regarding the impact of inclusive education. Norwich concludes that there needs to be more intensive research to provide evidence regarding the policy and practice of inclusive education. Such research needs to take a long-term view of outcomes for children with SEN (=Special Education Needs) who experience either inclusive or segregated schooling.” *The findings of two longterm follow up studies of children with SEN, who were ‘included’ in mainstream schools following periods of time attending special schools, suggests that children with SEN who experience inclusive education may often be disadvantaged in the long-term (Hornby & Kidd, 2001; Hornby & Witte, 2008). As Warnock has concluded, ‘What we really need is evidence of where different children with different disabilities thrive best, and how the pitiful casualties of inclusive comprehensive schools can be best avoided’.”*

Drie recente kritische bijdragen over overheidstijdschrift 'Klasse'

**Studie Verckens: Klasse als machtsinstrument van overheid en onderwijsestablishment*

**Prof. W. Van den Broeck: Mag Klasse ook klasse hebben? *Klasse is redactionele loonslaaf*

Samenstelling & commentaar: Raf Feys

Woord vooraf

We merken dat de drie bijdragen over 'Klasse' een bevestiging inhouden van de analyses die we de voorbije 20 jaar geregeld in Onderwijskrant publiceerden. Zelf bestempelen we Klasse al lang als een propagandatijdschrift waarin de onderwijs-overheid zijn visie op het onderwijs en zijn beleidsmaatregelen propageert. De vele kritische stemmen over deze visie en het onderwijsbeleid komen in Klasse niet aan bod. Klasse verwijst ook zelden of nooit naar publicaties, enquêtes ... waarin die kritiek aan bod komt. We betreunden ook de voortdurende stemmingmakerij ten aanzien van het Vlaams onderwijs en zijn leerkrachten.

1 Klasse als machtsinstrument van overheid en onderwijsestablishment

Anneleen Verckens (onderwijskundige KU Leuven) onderzocht in haar doctoraatsproefschrift hoe het tijdschrift Klasse als een machtsmechanisme in onderwijsbeleid en -praktijk functioneert. In het tijdschrift 'school+visie' (VVKBaO-september 2013) zegt zij hier een en ander over. We citeren passages over Klasse als machtsinstrument van de overheid en geven wat commentaar.

Verckens: "Het tijdschrift Klasse besteedt heel wat ruimte aan de legitimatie van het overheidsbeleid. Daarin gaat het tijdschrift verder dan het verstrekken van informatie. Het probeert ook de leraar te overtuigen. ... "Uit onze analyse blijkt ook dat Klasse over onderwijs spreekt aan de hand van termen en concepten uit de wereld van de kwaliteitszorg en het management."

Nog een ander vertoog in Klasse heeft volgens Verckens betrekking op het leerproces. Hier dringt Klasse volgens de onderzoekster een constructivistische visie op het leerproces op. "Het constructivistisch-leerpsychologisch vertoog wordt voornamelijk gebruikt door de onderwijsspecialisten ... Inhoudelijk zien we weinig evolutie binnen het constructivistisch-leerpsychologisch vertoog op het vlak van de strategische concepten of inhoudelijke thema's en perspectieven. In de oudere en recentere nummers worden dezelfde concepten en perspectieven gehanteerd, zoals de focus op actief leren, de zelfsturing van de leerling en de leraar als coach."

In haar proefschrift wordt de propaganda voor een constructivistische visie gestaafd met een groot aantal voorbeelden. Klasse 97 p.40: "Feitenkennis kan je niet afschaffen, maar leerlingen moeten hun kennis zelf (her)ontdekken en reconstrueren. Als kennis door eigen ervaring tot stand komt, zal ze meer eigen zijn, zal onderwijs meer renderen". Klasse 112 p.8: "In een krachtige leeromgeving is het leren functioneel en levensecht: het kind weet waarom het wat leert en wanneer het dit zal kunnen toepassen. De leerkracht en de leerling krijgen in dit perspectief op leren een specifieke rol toebedeeld: de leerkracht wordt de coach en leerfacilitator die de leersituaties opzet en de leerlingen stimuleert. De leerling krijgt een grote verantwoordelijkheid voor zijn eigen leren en moet actief betrokken worden bij alle fasen van het leerproces."

Commentaar: In Onderwijskrant hebben we geregeld ook betreurd dat Klasse een modieuze en nefaste visie op het leerproces propageert: de constructivistische. De leerkrachten en directies kregen zo ook de indruk dat de overheid en haar onderwijsinspectie zo'n aanpak van het leerproces verwachten. Ze voelen zich dan ook verplicht daar enigszins rekening mee te houden. In die zin kan men ook spreken van een vorm van 'staatspedagogiek' via Klasse.

Verckens besluit haar analyse met de stelling: "Klasse is een belangrijk sturingselement voor het onderwijsveld. Dat is niet altijd zo onschuldig. De risico's en de keerzijden van zo'n sturing worden echter weinig in vraag gesteld." In haar proefschrift treffen we ook nog volgende passage hieromtrent aan: "In hoofdstuk 1 verwezen we naar Verstegen (2004) en Perquy (2004-2005) die zich de vraag stellen naar de (juridische) legitimiteit van de nieuwe beleidsinstrumenten in het Vlaamse onderwijs die functioneren aan de hand van informatie. Het ter beschikking stellen van informatie door de overheid, ook al gaat het om een gebruik op vrijwillige basis, kan toch een sturende werking hebben. Scholen kunnen zich immers verplicht voelen om die informatie te gebruiken, ook al is er wat dit betreft de vrijheid van, bijvoorbeeld, pedagogische methode. Ze vragen zich dus af waar de grens ligt tussen legitieme sturing en een onterechte inperking van de vrijheid van onderwijs. In hun analyse gaat het dus om een juridische legitimiteit. Waar wij hier

de aandacht op willen vestigen is, dat een door-gedreven synoptische machtsconfiguratie de voor-waarden voor dergelijke vormen van legitimiteit zelf ondergraaft. Immers, voor zover de publieke discus-sie, waar zaken publiek gemaakt worden en waar mensen als publiek verzameld worden rond een zaak, een voorwaarde is voor democratische po-litiek, kan het verdwijnen van die publieke discus-sie de democratische politiek ondergraven. Het sy-nopticon en de macht van het voorbeeld maken dan duidelijk dat het laten circuleren van voorbeel-den van goede praktijk (b.v. van een construc-tivistische aanpak) door Klasse waardoor iedereen naar dezelfde 'best practices' kijkt, het voeren van een publieke discussie over bijvoorbeeld de peda-gogische methode overbodig maakt. En we kunnen ons daarbij afvragen of door het creëren van een 'ervaringscentrum' als Klasse door de overheid, in-derdaad niet de vrijheid van onderwijs binnen de-zie bestuursconfiguratie onmogelijk wordt en de overheid niet (al dan niet onbewust) buiten haar rol treedt." P.S. Het verrast ons wel dat de onderzoek-ster geen aandacht durft besteden aan de voort-durende stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten.

2 Prof. Wim Van den Broeck (VUB): Mag Klasse ook klasse hebben?

Volgens Van den Broeck werd Klasse "de spreek-buis van een soort staatspedagogiek" (Opinie- bij-drage in De Standaard 23 december 2014)

"De digitale doorstart van 'Klasse' is misschien een kans om ramen en deuren open te zetten, hoopt Wim Van den Broeck. Het zou het debat over on-derwijs zodanig moeten organiseren dat alle onder-wijsvormen aan bod komen, ook degene die voor sommigen als 'beleggen' voorkomen.' Onderwijs is intrinsiek democratisch en gericht op ver-nieuwing.' Minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) wenste gisteren het blad Klasse succes toe om 'het onder-wijsveld te blijven informeren en inspireren'. Ik sluit me aan bij deze wens, maar formuleer er een voor-waarde bij. Uiteraard heeft de overheid de plicht zo veelzijdig en evenwichtig mo-gelijk te informeren. Zoals elk maatschappelijk debat worden ook die over onderwijs gekenmerkt door een verscheiden-heid aan opvattingen en ideeën. Klasse heeft er evenwel van bij het begin voor gekozen om één uit-gesproken visie op onder-wijs te promoten. Dat bleek al in het eerste nummer (in 1990) waarin een vurig pleidooi gehouden werd tegen zittenblijven, tegen klassikaal onderricht tegen

nadruk op cognitieve doelen en tegen het 'leerstofjaarklassensysteem'. Klasse heeft zich sindsdien onverdrotten ingezet om 'het hele systeem te veranderen' en werd de spreekbuis van een soort van staatspedagogiek.

Leraren tussen hamer en aambeeld

De door Klasse gepropageerde visie staat bekend als de 'constructivistische' benadering en komt te-recht in het blad aan bod, omdat ze voet aan de grond heeft gekregen in de onderwijspraktijk. Deze visie gaat uit van de gedachte dat de leerling zelf zijn kennis construeert. Kennis moet vooral door eigen ervaring tot stand komen en onderwijs moet aansluiten bij de individuele leerbehoeften van het kind, waardoor leren functioneel wordt en leidt tot intrinsieke motivatie voor levenslang leren. De rol van de leerkracht moet beperkt blijven tot die van coach die de leerprocessen faciliteert en begeleidt. In een doctoraatsverhandeling vraagt Anneleen Verckens zich af of de overheid door dit sturende optreden niet buiten haar rol is getreden, zo het pu-blieke karakter van de discussie uit de weg gaat en de democratische politiek ondergraaft. Die radicaal constructivistische visie is ver verwijderd van meer gematigde versies van constructivisme, zoals die gemeengoed zijn in de wetenschappelijke psycholo-gie.

De door Klasse aangeprezen opvattingen botsen voortdurend met de meer klassieke opvatting die onderwijs ziet als een ter beschikking stellen, door volwassenen, van waardevol geachte cultuurpro-ducten, waarmee de jonge generatie op haar beurt de wereld kan vernieuwen. Deze opvatting vormt nog altijd de kern van hoe de meeste leerkrachten (en ouders) het onderwijs zien en in de praktijk brengen. Deze botsing van ideeën verklaart de exis-tentiële crisis waarin het onderwijs terecht is geko-men en vormt de diepere achtergrond van bijna elk onderwijsdebat.

Toch proberen leerkrachten dagelijks met deze tweespalt om te gaan, maar hun worsteling wordt vaak moeilijk begrepen door onderwijskundigen, in-spectie of beleid. Leerkrachten die het moeilijk heb-ben om alle zegeningen van de constructivistische heilsleer te vatten, worden vaak moraliserend weg-gezet als weerbarstige, conservatieve mensen die het allemaal nog niet goed begrepen hebben. Zo'n reactie verliest uit het oog dat al te strikte ritualise-ring van onderwijs en didactiek in regeltjes vaak ook het kenmerk wordt van de constructivis-tische aan-pak zelf.

Geen structuren, maar inhoud

Niet zelden wordt in het onderwijs de moralistische tweedeling conservatief versus progressief geassocieerd met politiek rechts versus links. Dit is een historisch aantoonbare misvatting. De scheidingslijn tussen het constructivistische ideeëngoed en de opvatting van onderwijs als cultuuroverdracht loopt dwars door de links-rechts politieke tegenstelling. Politiek linkse denkers – en niet de minste – hebben zich uitdrukkelijk uitgesproken ten voordele van onderwijs als cultuuroverdracht (denk aan Gramsci en Lenin). Omgekeerd valt de nadruk op opbrengsten voor maatschappij en economie in het constructivistische kamp goed bij heel wat rechts-liberalen.

Zowel conservatieven (die onderwijs zien als een instrument voor het behouden van een oude, vertrouwde wereld) als progressieven (die onderwijs ondergeschikt maken als een instrument om maatschappelijke veranderingen te realiseren) doen afbreuk aan de essentie van onderwijs en proberen het onderwijs te 'temmen'. Zij zien onvoldoende in dat onderwijs intrinsiek democratisch is en gericht is op verandering en vernieuwing. Deze verandering is niet zozeer een kwestie van structuren en onderwijsvormen, maar vooral van steeds opnieuw nadenken over de inhoud van wat we jonge mensen willen meegeven, zodat zij zelf de wereld verder vorm kunnen geven.

Dat Klasse voor leraren nog slechts vier keer per jaar in gedrukte vorm zal verschijnen en verder digitaal zal communiceren, is misschien een kans om vensters en deuren wijd open te zetten en ruimte te maken voor het onderwijsdebat in al zijn facetten. Het is deze diversiteit waar Klasse vanwege zijn publieke functie moet voor staan, wil het niet definitief verdwijnen in misschien een volgende besparingsronde.

3 Klasse= redactionele loonslaaf

Column hoofdredacteur 't Pallieterke 24 september 2014.

"Klasse werd en wordt 'het blad van de minis-er' genoemd, of zelfs de 'Onderwijspravda', want kritische noten op het beleid werden er nooit in teruggevonden. In de jaren van de hervormingen in het basis- en secundair onderwijs, of bij de invoering van de eindtermen bijvoorbeeld, maar ook in algemene zin, werden kritische stemmen in het onderwijs zorgvuldig uit de Kolommen van Klasse gehou-

den. Een fundamenteel open debat was er altijd onbestaande. Het ging er altijd en alleen om het beleid zo soepel mogelijk in te lepelen bij de leerkrachten en dit middels een goed ogend blad, allerhande campagnes en het 'bedelen' van een lerarenkaart met allerhande voordelen voor leraren

... Wie toch wilde dat zijn kritische stem werd gehoord, moest maar initiatief nemen en zelf een eigen tijdschrift uitgeven. Zo gaf een groep leraren het bescheiden blad Meesterlijk uit en vandaag bestaat ook nog steeds de Onderwijskrant (sinds 1977). Beide met degelijke analyses en ongezoeten beschouwingen. Zij moeten het rooien met de abonnementsgelden, zonder één euro subsidie. En wie schreef of schrijft, deed dat 'buiten de uren', vrijwillig, maar gedreven en overtuigd en zonder één euro er voor te krijgen. Idealisme noemde men dat in tempore non suspecto. Bij Klasse daarentegen: wiens brood men eet, diens woord men spreekt. ...

Het zou overigens interessant zijn te weten hoeveel leraren het blad werkelijk lezen en hoeveel het – om diverse redenen, gaande van 'geen interesse' tot 'niet akkoord automatisch op de papierberg smijten. Misschien zou dat een voldoende indicatie zijn om de geplande besparingen te motiveren.Klasse is geen tijdschrift als alle andere. Het volstaat leerkracht te zijn om het blad ongevraagd en in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs in je brievenbus te krijgen. Allemaal op kosten van de gemeenschap en met de echo van his master's voice. Zo is het natuurlijk makkelijk om te zeggen dat je een miljoen lezers hebt.

Vanzelfsprekend zijn er een aantal inktkoelies in dienst die moeten betaald worden met belastingsgeld. Er werd een gans apparaat ontwikkeld dat een eigen leven is gaan leiden in opdracht 'van Brussel'."

4 Besluit

De drie kritische analyses van Klasse vertonen veel overeenkomsten en vullen elkaar ook aan. Ze bevestigen wat we in Onderwijskrant al 20 jaar proberen duidelijk te maken. We hebben ook herhaaldelijk de vraag gesteld naar de kostprijs van de vrij grote redactie en van het drukken en verspreiden van het blad. Tevergeefs. Prof. Van den Broeck nodigt de overheid en Klasse uit om in alle openheid ruimte te maken voor een blad dat een open en breed onderwijsdebat stimuleert. We zijn het daarmee eens, maar blijven sceptisch.

Redactiesecretariaat

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

*www.onderwijskrant.be: al **336.000**
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'
met trefwoordenregister
*Facebook 'Onderwijskrant actie-
groep'
*Tweets Raf Feys

Redactie tijdschrift:

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

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

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



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

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

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever:**

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari– februari– maart 2015 – € 6

- *M-decreet: niet haalbaar, blinde hervorming, interne exclu-
sie binnen klas, ontwrichting (buiten)gewoon onderwijs en
zorg, schijninclusie in buitenland 2**
- *Amper 1,3% leerkrachten vindt M-decreet 'best haalbaar'
& 82,4 % niet haalbaar & wollig decreet 9**
- *Debat over M-decreet op 7 december
in 'Zevende Dag' 13**
- *M-decreet ontwricht ook buitengewoon lager en s.o.
& tewerkstelling van (buso)leerlingen 15**
- *Niet enkel onderwijs, ook CLB-centra, Centra voor Ambulan-
te Revalidatie ... zijn niet klaar voor M-decreet & groot-
ste onduidelijkheid over diagnostiek 24**
- *Polariserende, verlossende & gehandicaptenvijandige inclu-
sie-ideologie 26**
- *Inclusie in Scandinavische landen: afstand tussen wetge-
ving en praktijk – meestal aparte settings/klassen (voor
8,5% van leerlingen in Finland) 35**
- *Wetenschappelijk geenszins aangetoond dat leerlingen
met ernstige beperking beter presteren in inclusieve klas-
sen dan in aparte/speciale klassen op hun niveau! 43**
- *Drie recente kritische bijdragen over 'Klasse' 49**



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!