

Bericht aan de leden van de commissie voor Onderwijs en Gelijke kansen

Motivering van ons schrijven

Vanuit onze inhoudelijke belangstelling voor alles wat met onderwijs te maken heeft, maar in het bijzonder vanuit onze wetenschappelijke betrokkenheid bij de problematiek van leerproblemen volgen we met bijzondere interesse de discussie over de zgn. “dringende beleidsmaatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften”. Hoogstwaarschijnlijk heeft u onlangs ook kennis genomen van de open brief die we schreven om onze bekommernis over de evt. gevolgen van dergelijke maatregelen tot uiting te brengen. We kregen heel wat reacties op deze open brief. Vanuit de onderwijswereld, de CLB’s en de vakorganisaties kregen we heel positieve reacties, vaak in de stijl van: “Eindelijk eens academici die dit zeggen”, wat op zich toch te denken geeft. Vanuit de kant van de logopedisten kregen we negatieve reacties (toch van het bestuur van de VVL, weinig of niet van individuele logopedisten); zij beschouwden onze brief als de zoveelste aanval op hun werk. We hebben in een reactie hen uitvoerig uitgelegd en aangetoond dat we geen enkele beroepsgroep viseerden, maar dat we wel een uit de hand gelopen toestand van overdiagnosticeren wilden aankaarten.

Zoals de minister in het Vlaams parlement zei, blijken mensen daarover dus heel sterke meningen te hebben. We zijn echter van oordeel dat het beleid zich best niet laat leiden door “sterke” meningen die eerder een emotie of een particulier belang uitdrukken, maar wel door redelijke argumenten die het algemeen belang op het oog hebben, waarbij het dan niet uitmaakt vanuit welke hoek die komen. Zelf hebben we altijd geprobeerd vanuit de wetenschappelijke kennis en vanuit onze kennis van het praktijkveld om beleidsplannen en maatregelen kritisch tegen het licht te houden, en waar mogelijk suggesties te doen voor verbetering. Het is dan ook bemoedigend te merken dat er bij alle partijen duidelijk een wil aanwezig is, zoals blijkt uit de parlementaire verslagen, om deze kwestie over partijgrenzen heen zo goed mogelijk te regelen. We wensen de minister en alle partijen die in de discussie betrokken zijn dan ook oprecht alle succes toe om tot een goede regeling te komen. Een goede regeling zal echter in sterke mate afhangen van de mate waarin de nieuwe maatregelen doelmatig zullen zijn. Vandaar dat een kritische analyse van de op stapel staande plannen onontbeerlijk is om tot succes te kunnen leiden. We realiseren ons dat de hierna volgende analyse behoorlijk kritisch zal zijn, maar om maximaal constructief te zijn willen we nadien graag aangeven hoe we de krachtlijnen van een doelmatig beleid zien.

Zijn de “dringende maatregelen” in overeenstemming met het VN-verdrag?

Laten we beginnen met de kern van de zaak: het VN-verdrag bepaalt dat ons onderwijsstelsel inclusief moet zijn. Met verbazing hebben we echter gelezen dat de minister ervan uitgaat dat het voortbestaan van ons buitengewoon onderwijs niet strijdig is met het VN-verdrag. De meeste, zonet alle leden van de parlementaire commissie hebben daar instemmend op gereageerd. We denken ook dat het een goede zaak is dat het BO blijft bestaan, maar dat is niet wat naar letter en geest in het VN-verdrag staat. Uit dat verdrag blijkt zonneklaar dat het niet volstaat om ouders het recht te geven om, indien ze dat wensen, hun kind met een beperking in te schrijven in het gewoon onderwijs. Ook volgens het advies van het Steunpunt Recht en Onderwijs *“dient het principe zo te worden uitgelegd dat de normale school voor een kind met een handicap dezelfde school is als degene waar hij of zij naar toe zou zijn gegaan wanneer er geen handicap was geweest. Het Verdrag maakt duidelijk van inclusief onderwijs – te verstaan als deelname van de persoon met een handicap aan het gewone onderwijs in de eigen gemeenschap, met redelijke aanpassingen en ondersteunende maatregelen waar nodig - de regel. Dit betekent inderdaad dat het onderwijssysteem moet*

veranderen, op een wijze dat alle scholen openstaan voor alle kinderen, ongeacht het al dan niet aanwezig zijn van een handicap.”

Kortom, ‘ons’ voornemen om het BO te laten verder bestaan is gewoonweg in strijd met het VN-verdrag. We veronderstellen dat de minister zich bij zijn oordeel heeft laten leiden door de volgende passage uit het advies van het steunpunt die onmiddellijk volgt op de vorige geciteerde passage: *“Alles wijst er echter op dat wanneer redelijke aanpassingen en ondersteunende maatregelen onvoldoende zijn om het recht op onderwijs van de persoon met een handicap te kunnen realiseren, het aanbieden van specifiek onderwijs voor personen met een handicap precies de manier is om het recht op onderwijs van deze personen te garanderen.”* Als u zich met ons afvraagt wat dat “alles” in voorgaand citaat dan wel moge zijn, dan deelt u wellicht onze verwondering over het feit dat juristen iets kunnen wat wetenschappers, en alle rationeel denkende mensen niet kunnen, nl. aantonen dat zwart eigenlijk wit is. We doen de gevolgde redenering hier niet uit de doeken om ons vrolijk te maken over de flagrante tegenstelling, maar wel om aan te tonen dat er iets fundamenteel niet klopt met de uitgangspunten ter motivering van de aangekondigde dringende maatregelen. Want als het aanbieden van bijzonder onderwijs precies de manier is om het best tegemoet te komen aan kinderen met een handicap of beperking, en wanneer het steunpunt er nog aan toevoegt dat het VN-verdrag enkel de ‘vloer’ (wel te verstaan het gewoon onderwijs), niet het ‘plafond’ (het BO) aangeeft van de rechten van personen met een handicap, dan houdt men in feite een pleidooi voor niet-inclusief onderwijs en ondergraaft men zelf de facto elke argumentatie om het gewone onderwijs via wetgeving ertoe aan te zetten om zo ruimhartig mogelijk zgn. redelijke aanpassingen aan te bieden. Uiteraard vraagt de VN niet dat het BO onmiddellijk wordt afgeschaft. Stappen in de richting van meer inclusie zullen voorlopig volstaan. Maar dat is kennelijk niet wat de overheid in gedachte heeft: er is geen aanzet tot het geleidelijk ontmantelen van het BO.

Vormen van inclusie

Vanzelfsprekend zijn er nog andere manieren om dan toch gedeeltelijk de richting uit te gaan van meer inclusief onderwijs. Voor volledige of radicale inclusie, ook al is het dat wat het VN-verdrag vraagt, is men kennelijk in meerderheid niet gewonnen. Als men artikel 24 van het VN-verdrag leest, dan blijkt uit de daar aangehaalde voorbeelden dat men bij inclusie toch vooral denkt aan personen met een fysieke handicap. Voor een dergelijke gedeeltelijke vorm van inclusie is er waarschijnlijk wel consensus te vinden, mits in het gewone onderwijs de nodige ondersteuning voorzien wordt. Inclusie van personen met een mentale handicap ligt al heel wat moeilijker, omdat men heel verschillend kan denken over hoe het centrale concept van participatie best gerealiseerd wordt voor deze personen. Kennelijk ziet de overheid het inzetten van zgn. STICORDI-maatregelen ten behoeve van leerlingen die op de een of andere manier problemen ondervinden in het leerproces als een manier om een stap te zetten in de richting van meer inclusie.

STICORDI in verhouding tot het VN-verdrag en handelingsgericht werken

Om te kunnen oordelen of het wettelijk verankeren van STICORDI-maatregelen werkelijk een stap is in de richting van inclusie willen we graag enige toelichting geven bij het letterwoord “sticordi”, dat overigens internationaal niet gehanteerd wordt, en vooral in Vlaanderen een eigen leven is gaan leiden. Aan de ene kant is er stimuleren en remediëren, dat zijn dus handelingen die betrekking hebben op een situatie waarbij je ervan uitgaat dat er aan het probleem van een kind heel wat kan gedaan worden, en aan de andere kant is er compenseren en dispensereren, dat zijn maatregelen die betrekking hebben op de omgekeerde situatie, nl. dat je denkt dat er aan het probleem eigenlijk op zich niet zoveel kan gedaan worden, en daarom middelen voorziet om het probleem te omzeilen (compenseren) of het probleem uit de weg te gaan (dispensereren). Anders

gezegd: de twee eerst genoemde termen passen bij een (be)handelingsgerichte benadering, de twee laatste bij een defectmodel. Omdat beide benaderingen eerder antagonistisch zijn, is het ook weinig zinvol om het begrip 'sticordi' als één begrip te blijven beschouwen.

Als we deze begrippen en benaderingen nu aftoetsen aan het VN-verdrag, dan valt op dat daar resoluut gekozen wordt om afstand te nemen van het defectmodel van handicap. Er wordt expliciet gemaakt dat handicap een dynamisch en interactioneel begrip is, wat impliceert dat het hebben van een stoornis of beperking wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde vormt om te spreken van een handicap. Indien de omgeving van een persoon met een beperking erin slaagt de leeromgeving zodanig om te vormen dat het probleem op effectieve wijze wordt aangepakt, dan kan een handicap vermeden worden. Het is duidelijk dat het VN-verdrag hier pleit voor het inzetten van alle middelen om ervoor te zorgen dat de persoon met een probleem zo maximaal mogelijk kan participeren aan het geboden onderwijs met het oog op het vrijwaren van zijn toekomstkansen.

Wat betreft de kinderen voor wie men STICORDI-maatregelen zou willen voorzien, m.n. kinderen met dyslexie, dysorthografie, dyscalculie en zelfs ADHD, kunnen we formeel zijn: ook al hebben deze kinderen in de regel een genetisch risico op het ontwikkelen van hun stoornis, toch blijkt uit brede internationale wetenschappelijke consensus en talloze studies dat extra stimuleren en remediëren van hun leerprobleem zeer effectief is. Dat wil niet zeggen dat de problemen daardoor altijd volledig verdwijnen, maar zeker is dat ze goed teruggedrongen kunnen worden door een intensieve aanpak in de schoolcontext. Doet men dit niet, en gaat men al snel over tot compenseren en dispensereren, dan blijven deze kinderen verstoken van datgene waarvan we weten wat hen het beste zou helpen. De voorstanders van compenserende en dispenserende maatregelen zijn o.i. onvoldoende op de hoogte c.q. doordrongen van deze wetenschappelijke feiten. Wat o.i. vooral kwalijk zou zijn is het a priori toekennen van dergelijke maatregelen. We weten wel dat het argument van de voorstanders hier is dat dergelijke maatregelen niet mogen afhangen van de 'willekeur' van de leerkracht of de school. Dit argument klopt niet omdat een geïndividualiseerde en op maat toegesneden aanpak precies de essentie is van een handelingsgerichte benadering. In een dergelijke benadering is er ook geen willekeur omdat elk kind, indien nodig, via een zelfde systeem van zorg en begeleiding (zie verder) wordt opgevangen. Uiteraard kan in een dergelijk zorgsysteem aangepast aan het individu in een concrete situatie het wel zinvol zijn om (tijdelijk) een hulpmiddel te gebruiken (zoals bv. een tafelkaart), zolang het specifieke leerdoel (het kennen van de tafels) en vooral het hoofddoel, leren lezen of leren rekenen, niet in het gedrang komen.

Samengevat, compenserende en dispenserende maatregelen, zoals voorgesteld in de nota "dringende beleidsmaatregelen", zijn in strijd met een handelingsgerichte aanpak en verhogen in het algemeen het risico op het installeren van een handicap. Maar er is meer, ze werken ook niet inclusief. Ook al bepaalt de nota nergens dat dergelijke maatregelen uitsluitend gekoppeld worden aan het bezit van een diagnose, in de praktijk zal die koppeling nog meer dan vandaag het geval zijn, precies omdat de overheid scholen onder druk zet om "redelijke aanpassingen" te voorzien. Het gevolg zal zijn dat er kinderen zullen zijn met leerproblemen die aanpassingen krijgen (die met een diagnose), en kinderen met leerproblemen die geen aanpassingen krijgen (die zonder een diagnose). Dit is dus exclusie, geen inclusie. We hebben er in onze open brief al op gewezen dat het vooral de sociaal zwakkeren zullen zijn die uit de boot vallen (bijv. omdat ze er het nut niet van inzien, of omdat ze de extra remediëring, vereist voor het verkrijgen van een diagnose, niet kunnen of willen betalen). Voorwaar geen fraai vooruitzicht voor een beleid dat toch ook sociaal beoogt te zijn.

Bovendien bepleit het VN-verdrag om zo weinig mogelijk exclusieve maatregelen te nemen, en zoveel mogelijk te voorzien in zgn. universele ontwerpen. Dat zijn onderwijsvoorzieningen en systemen waarvan alle kinderen profiteren. Het opzetten van een doeltreffend systeem van zorg in

de school is daarvan een goed voorbeeld en maakt, zoals blijkt uit veelvuldige internationale ervaringen, exclusieve maatregelen overbodig.

Zijn de nieuwe begrippen duidelijk en hanteerbaar?

Bij het uitvaardigen van nieuwe beleidsmaatregelen mag men ten minste van de overheid verwachten dat de nieuwe begrippen die men daarbij hanteert voor ieder helder en ondubbelzinnig zijn. Nergens zagen we echter een concrete omschrijving van begrippen zoals compensatie, dispensatie, redelijke maatregelen en disproportionaliteit. Hoe kunnen scholen weten of een maatregel 'redelijk' is, of misschien net disproportioneel? Uit de gedachte-wisseling in het Vlaams parlement kregen we stellig de indruk dat men dit wenst over te laten aan gerechtelijke casuïstiek. De minister zei dat de dringende maatregelen nodig zijn, al was het maar om te verhinderen dat allerlei rechtbanken plotseling ons beleid zouden voeren. Zoals het er nu echter naar uitziet, vrezen we dat dit precies zal gaan gebeuren. Omdat niemand weet wat deze begrippen concreet inhouden, zullen het gerechtszaken zijn die het onderwijsbeleid mede gaan bepalen. Indien het beleid nalaat de beleidsmaatregelen transparant en concreet te operationaliseren, wentelt men de verantwoordelijkheid feitelijk af naar de rechtbanken. Naast de therapeutisering van het onderwijs zullen we dan ook de juridisering van het onderwijs ondergaan.

Krachtlijnen van een doelmatig beleid

Tot slot geven we kort aan hoe we zelf de krachtlijnen van een doelmatig beleid zien.

1. De grootste groep kinderen die nu niet geheel terecht in het buitengewoon onderwijs aanwezig is, is de groep allochtone kinderen met een taalachterstand. Hier kan potentieel de grootste verschuiving richting gewoon onderwijs gerealiseerd worden, tenminste indien men erin slaagt om in het gewoon onderwijs deze taalproblematiek effectief aan te pakken. Over deze problematiek wordt in de nota echter niet gesproken. Nochtans zorgt deze problematiek ook in het gewoon onderwijs voor zeer grote problemen. Steeds meer leerkrachten worden geconfronteerd met leerlingen die de schooltaal veruit onvoldoende machtig zijn. Dit hypothekeert in grote mate de toekomstkansen van deze kinderen, maar ook de kwaliteit van het verstrekte onderwijs voor alle andere kinderen komt daardoor onder druk te staan. Als er dus iets dringend is, dan is het beslist deze problematiek. We weten dat er al goede initiatieven, zoals OKAN, genomen zijn, maar het is duidelijk dat er veel meer moet gebeuren om echt op grote schaal effect te hebben. Nochtans zijn er in het buitenland uitstekende voorbeelden hoe dat succesvol kan gerealiseerd worden (bv. de kopklassen in Nederland). Dit vergt natuurlijk een reorganisatie en voldoende voorbereiding, maar dringend is het o.i. zeker.

2. Er moet o.i. dringend werk worden gemaakt van het opzetten van een zorgsysteem dat zowel een sterk preventieve als ook remediërende functie heeft voor leerachterstanden. In een dergelijk systeem, waarmee in het buitenland al heel wat ervaring is opgedaan, worden alle kinderen, zeker in de eerste leerjaren, intensief gevolgd, en wordt er bij de minste stagnatie of achterstand onmiddellijk ingegrepen door intensief te remediëren in de schoolcontext. Voor een dergelijk RTI (response to intervention) systeem is recent ook gepleit door collega Pol Ghesquière. De know how is voorhanden, en de begeleiding zou perfect kunnen opgenomen worden door de CLB's (na enige bijscholing). Dit impliceert dan ook dat er ingezet wordt op zuiver handelingsgericht werken (de huidige systemen zijn niet zuiver handelingsgericht) waarbij de koppeling tussen de reële leerproblematiek en de aanpak van het probleem direct is. Classificerende diagnostiek is dan uitsluitend nog relevant indien deze aantoonbare (be)handelingsimplicaties heeft. Daardoor wordt op doeltreffende wijze de over-diagnosticering aangepakt. Indien aan ouders goed uitgelegd wordt

dat in een dergelijk systeem hun kind (met evt. leerproblemen) er het beste aan toe is, dan zal de drang om beroep te doen op externe hulpverlening drastisch verminderen.

3. Ook in het secundair onderwijs kan er werk worden gemaakt van goede zorgsystemen, die daar o.i. vooral de functie moeten hebben van ondersteuning van leerlingen met leerproblemen. Uit de ervaring blijkt immers dat dergelijke leerlingen vooral behoefte hebben aan enerzijds erkenning van hun probleem, en anderzijds aan psychologische ondersteuning en praktische tips. Opnieuw dient dit op een geïndividualiseerde wijze te verlopen. Algemene a priori maatregelen zijn daartoe niet geschikt. De meeste leerlingen vragen helemaal niet naar een uitzonderingsstatus (toegegeven, soms wel hun ouders), integendeel, ze zitten daar vaak om verlegen. Uit meerdere onderzoeken blijkt overigens dat leerlingen die zich niet identificeren met hun stoornis of diagnostisch label en die op een actieve wijze aan de slag gaan om hun probleem aan te pakken, het meeste veerkracht vertonen en later de beste toekomstkansen hebben. De nadelen van labeling zijn dus nog altijd even reëel als toen we er destijds in de 70-er en 80-er jaren zo alert voor waren.

4. In de lijn van de vorige punten stellen we voor het onzinnige, want tegenstrijdige begrip “sticordi” op te geven, en resoluut te kiezen voor de principes zoals we die in de voorgestelde zorgsystemen hebben toegelicht, nl., remediëren, begeleiden en stimuleren, of dus REBESTI-maatregelen (nieuwe term). Compenserende en dispenserende maatregelen passen hier niet in, precies omdat ze de doelmatige REBESTI-maatregelen tegenwerken. Wat o.i. wel kan, is een maatregel op maat van het individu, én indien deze uiteindelijk gericht is op het versterken van het leerproces. In dit verband verwijzen we nog eens naar de enige internationale studie die het directe effect van de meest gebruikte compensatie/dispensatie maatregel, nl. voorleessoftware, heeft onderzocht, en waaruit blijkt dat het gebruik van voorleessoftware nadelig is voor het leesleerproces van het kind (Staels & Van den Broeck, 2011).

5. De rol van de CLB's moet herbekeken worden. Zoals in het leezorgkader voorzien, kunnen zij best een centrale rol krijgen in de diagnostiek, en ook in de begeleiding van het zorgsysteem van scholen. Diagnoses voor dyslexie, dysorthografie, en dyscalculie, hoewel in de voorgestelde systemen veel minder van belang, kunnen best uitsluitend door CLB's worden gesteld. Diagnoses opgesteld op een andere plek moeten dan altijd gecontroleerd en goedgekeurd worden door een CLB.

6. Om de overdaad aan 'oneigenlijke' GON-begeleidingen voor de problematiek van ASS tegen te gaan, denken we dat er al veel opgelost zou zijn door de formele eis te stellen dat GON-begeleiding uitsluitend mogelijk is op voorwaarde dat de zorgvraag geïnitieerd werd door het schoolteam, en dat er geen handelingsgericht diagnostisch traject opgestart wordt naar aanleiding van een externe diagnose.

Hoogachtend,

Prof. Dr. Wim van den Broeck, Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen, VUB
Mevr. Eva Staels, wetenschappelijk onderzoeker, PhD student Faculteit Psychologie en Educatiewetenschappen, VUB