

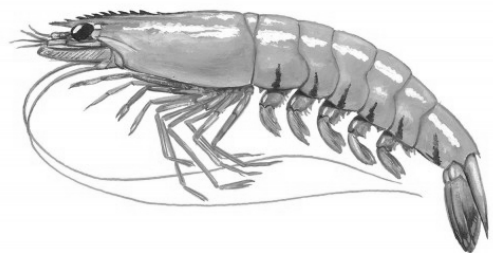
Met deze nieuwsbrief wil ik op een verantwoorde en onafhankelijke manier informatie geven over actuele onderwijsthema's. Standpunten die hier worden ingenomen zijn uitsluitend deze van mijzelf en kunnen in geen enkel opzicht toegeschreven worden aan welbepaalde organisaties of onderwijsnetten en/of -koepels. Ik streef ernaar om mijn standpunten grondig en, waar mogelijk, ook wetenschappelijk te onderbouwen. Een duidelijke bronvermelding laat de kritische lezer toe om de gebruikte informatie te verifiëren. Reageren op de bijdragen uit deze nieuwsbrief kan en mag altijd. Wie reageert, geeft mij automatisch en impliciet de toestemming om indien nodig zijn reactie integraal of samengevat én op naam in deze nieuwsbrief weer te geven.

1	Voorwoord: De triestige triomf
---	--------------------------------

'Doe het dan tegen de goesting die komt', ik hoor het mijn grootvader nog zeggen: 'Doe het tegen de goesting die komt'. Deze zin zei hij altijd op het moment dat ik iets moest doen waarvan ik wist dat ik het niet kon. Jazeker: mijn grootvader was een verstandig man. Hij wist uit ervaring dat de 'goesting' om iets te doen vaak maar komt nadat men zich een vaardigheid heeft eigen gemaakt of de initiële tegenzin met 'dwang' overwonnen heeft. Ik moet toegeven dat het deze zin is die me er vandaag toe aanzet om met deze nieuwsbrief door te gaan. Hoe het zover is gekomen? Daar ga ik niet lang over uitweiden. Het gebrek aan inhoudelijke feedback op de Nieuwsbrief is één reden, het feit dat mijn stijl om man en paard te noemen mij voor een stuk isoleert en bepaalde kansen ontnemt, is een andere reden. Maar dat neem ik erbij. Omdat ik net zoals Rik Van Cauwelaert, de voormalig directeur van het weekblad *Knack* geleerd hebt dat je best altijd op de lijn blijft die je hebt gekozen omdat de moeilijkheden beginnen zodra je daarvan afwijkt<sup>1</sup>. Maar wat het meeste doorweegt, is wat ik het beste kan omschrijven als een triestige triomf.

Een triestige triomf omdat veel van de dingen die ik de voorbije jaren in de Nieuwsbrief heb aangekaart, stilaan zijn uitgekomen. Een van die dingen is de wereldvreemdheid van de onderwijskoepels. Onderwijskoepels die zichzelf zeer onmisbaar vinden en alles doen om zichzelf ongewijzigd in stand te houden ten koste van de mensen op de scholen. Helemaal Kafkaïens wordt het wanneer men begint te spreken over het DNA van de eigen zuil. Ik nuanceer: voor zover het gaat over een **Derisoir Nonsensicaal Anachronisme** klopt het wel. Alleen vergeet men (al dan niet bewust) dat het DNA niet in de eigen visieteksten gegrond ligt maar wel in de onderwijsziel van de leerkrachten, directies en andere schoolnabije begeleiders die het iedere dag opnieuw weer moeten waarmaken in een context die weinig getuigt van respect en waardering maar de administratieve druk alleen maar vergroot. Ik kan alleen maar mijn vraag aan de minister herhalen: schaf de verschillende onderwijskoepels af en vervang ze door een enkelvoudig en éénduidig ondersteuningsmodel gebaseerd op het CLR-principe: netoverschrijdende **Collegialiteit**, **Loyauteit** ten opzichte van leerlingen, leerkrachten en ouders en **Respect** voor ieders overtuiging. En dit is geen pleidooi voor waardenvrij onderwijs. Wel een pleidooi voor onderwijs gebaseerd op de echte menselijke waarden.

Een ander punt dat ik hier nog even wil aanhalen is de eerste evaluatie van de opstart van het ondersteuningsmodel. De minister was er al heel snel bij om een en ander te relativiseren door te zeggen dat die evaluatie maar gebeurde op basis van de eerste zes weken van het schooljaar (terwijl in het rapport staat dat het over de eerste twee maanden ging) waarbij het geweten is dat sommige ondersteuningsnetwerken op dat moment nog niet actief waren. Hierbij lijkt ze te suggereren dat alles veel beter verloopt. Uit eigen ervaring kan ik stellen dat dit niet zo is. Wel integendeel. Ik illustreer dit aan de hand van enkele feiten die ik persoonlijk heb meegemaakt. In bepaalde ondersteuningsnetwerken worden de ondersteuners niet ingezet volgens hun expertise: dit zorgt ervoor dat enkele onder hen ingezet worden bij problematieken waarvan ze – en een enkeling geeft dit openlijk toe – weinig of geen kennis hebben. Niet de onderwijsbehoeften van de leerlingen lijken centraal te staan, wel het beperken van de verplaatsingstijd en -onkosten... Een ander feit: aanpalende ondersteuningsnetwerken, vooral deze uit grootstedelijke gebieden, proberen elkaar voortdurend vliegen, in casus scholen en scholengemeenschappen, af te vangen, bij momenten zelfs op een zeer agressieve manier. Zij lijken – nu al – het ondersteuningsmodel te vervangen door een commercieel concurrentiemodel. Nog een feit: de effectieve begeleidingstijd van de leerlingen is, zowel direct als



<sup>1</sup> *Knack*, 13 december 2017, blz.130.

indirect via ondersteuning van de school, sterk afgenomen. Als we dit koppelen aan het eerste feit dat ik hier vermeldde, maak ik me ernstig zorgen over de kwaliteit van die ondersteuning. Zeker als die nog eens sterk beperkt wordt in de tijd en niet meer voor een volledig schooljaar kan gegarandeerd worden. En dan heb ik het nog niet eens gehad over het feit dat een aantal sterke en ervaren voormalige gon-begeleiders er, omwille van de vele onduidelijk- en onzekerheden aan het einde van het vorige schooljaar, voor gekozen hebben om geen ondersteuner te worden maar wel terug te keren naar een school als titularis van een klas in het reguliere of buitengewone onderwijs.



Maar ondertussen hebben we iemand die naar eigen zeggen het ene beleidssucces na het andere binnenrijft maar er fijntjes aan voorbij gaat dat de mensen die het op de werkvloer moeten waarmaken – en ik bedoel hiermee niet alleen de leerkrachten en directies maar ook de interne en externe leerlingbegeleiders – meer en meer gedemoraliseerd zijn. Zet deze evolutie zich verder door, dan verliest het beroep van leerkracht zijn laatste beetje aantrekkelijkheid en krijgt het

binnenkort de status van een knelpuntberoep op alle onderwijsniveaus<sup>1</sup>. Maar ook daar weet men vast een antwoord op. Of hoe een garnaal op heel korte tijd een metamorfose kan ondergaan tot gladde paling (en deze tautologie gebruik ik heel bewust).

Lieven

## 2 Leerlingvolgsystemen en inclusief onderwijs: een contradictio in terminis?

Of een diagnostisch leerlingvolgsysteem zoals we het in Vlaanderen kennen met de komst van het M-decreet nog wel zinvol is? Deze vraag werd mij de afgelopen maanden zo frequent gesteld dat het me zinvol lijkt mijn antwoord hierop in mijn nieuwsbrief op te nemen. Om sommige lezers meteen gerust te stellen: het is een genuanceerd antwoord geworden.

Het is ook een antwoord dat zich enkel richt op één aspect van een goed volgsysteem, namelijk het gebruik van diagnostische toetsen om de leerontwikkeling op lange termijn in kaart te brengen. En dit moet vanzelfsprekend aangevuld worden met andere informatie uit:

- observaties
- werkjes van de leerlingen
- methodegebonden toetsen
- informatie over de leerwerkhouding
- informatie over de socio-emotionele ontwikkeling
- informatie van voor het kind belangrijke derden



Dit om op voorhand bepaalde punten van kritiek voor te zijn. Ik ben er me van bewust.

De komst van het M-decreet heeft alle leerlingvolgsystemen die gebruik maken van rangordematen (vb. percentielen) overbodig gemaakt. Deze volgsystemen gaan immers uit van een beperkte diversiteit tussen de leerlingen en vergelijken deze met elkaar aan de hand van een rangorde. Ze laten echter niet toe om het kind met zichzelf te vergelijken in termen van ontwikkeling en groei: het kind is vooruit- of achteruitgegaan in termen van rangorde, maar er wordt niets gezegd over zijn kennen of kunnen. Daarbij is grote voorzichtigheid geboden bij de interpretatie van deze rangorde, en wel omwille van de hierna volgende redenen<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> En we zijn daar volgens mij niet ver meer vanaf: veel scholen vinden op dit moment al geen leerkrachten meer om korte vervangingen te doen en op [https://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/Knelpuntberoepen\\_2018.pdf](https://www.vdab.be/sites/web/files/doc/trends/Knelpuntberoepen_2018.pdf) vind je de knelpuntenberoepenlijst van de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding waarin de leerkracht secundair onderwijs al voorkomt.

<sup>2</sup> Voor de trouwe lezers van deze nieuwsbrief: ik ben me er terdege van bewust dat ik in herhaling verval. Het onderwerp lijkt me echter belangrijk genoeg om het opnieuw onder de aandacht te brengen.

- Leerlingvolgsystemen zoals we ze kennen hebben de bedoeling om te differentiëren naar beneden. Concreet betekent dit dat er weinig of geen vragen of opdrachten worden in opgenomen die de sterke leerlingen van de gewoon goede leerlingen onderscheidt. Je krijgt dat een scheve Gauss-curve zoals in de tekening hiernaast te zien (voor de duidelijkheid projecteerde ik de normale Gauss-curve erachter in het grijs);



- Een rangordemaat zoals een percentiel is relatief en afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de afgelegde toets. De rangorde wordt immers toets per toets opnieuw opgesteld. Neem nu bijvoorbeeld alle 16 toetsen (begin, midden en einde) van een volgsysteem voor spelling. Voor elk van de toetsen wordt de rangordemaat (bijvoorbeeld de percentielen) opnieuw bepaald. Dit betekent niet automatisch dat een percentiel van 85 op de ene toets hetzelfde betekent in termen van kennen en kunnen als hetzelfde percentiel van 85 op de daaropvolgende toets. Daarvoor moet men de garantie hebben dat de moeilijkheidsgraad van beide toetsen gelijk is. De normtabellen leren ons vaak dat dit niet zo is: voor de ene toets kun je met 40/60 een percentiel van 85 halen, voor de andere met 55/60. Het enige dat je hier kunt uit afleiden is dat de ene toets moeilijker is dan de andere;
- Een rangordemaat zoals een percentiel houdt ook geen rekening met de moeilijkheidsgraad van de oefeningen die men fout heeft. Neem nu het hypothetische geval dat leerling A enkel de 10 moeilijkste opgaven van een toets fout heeft en leerling B enkel de 10 gemakkelijkste<sup>1</sup>. Beide leerlingen krijgen dan dezelfde totaalscore van bijvoorbeeld 50/60 die dan ook nog eens 'recht' geeft op hetzelfde percentiel van 85. Nochtans is er een verschil tussen kennen en kunnen van de beide leerlingen. Maar dat is niet te zien. Aangezien men bij beide leerlingen niet onmiddellijk geneigd zal zijn om een foutenanalyse te maken, komt dit niet naar boven;

Wil men toch binnen het M-decreet gebruik maken van genormeerde toetsen om de ontwikkeling en groei van de leerlingen in kaart te brengen, dan komt men als vanzelf uit bij toetsen die uitgaan van vaardigheidsscores zoals die bijvoorbeeld ontwikkeld worden door het Nederlandse Cito. Door het feit dat doorheen de verschillende toetsen van eenzelfde vak (bijvoorbeeld opnieuw de toetsen van spelling) deze vaardigheidsscores met de onderliggende vaardigheidsschaal doorheen alle leerjaren doorlopen, is het wel mogelijk om de leerling met zichzelf te vergelijken in termen van groei en ontwikkeling, temeer dat Cito bij het berekenen van de vaardigheidsscores wel rekening houdt met de moeilijkheidsgraad van de (foutief) opgeloste opgaven<sup>2</sup>.

Maar de vraag is niet of we in het licht van het M-decreet en bij uitbreiding het inclusief onderwijs wel moeten gebruik maken van genormeerde toetsen. Deze blijven nuttig om de groei op lange termijn te objectiveren. Maar het is wel een feit dat de nadruk nu komt te liggen bij de individuele groei en de ontwikkeling. Het kan dan zeker ook geen kwaad om een en ander om te denken. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren door gebruik te maken van taakanalytische toetsen (zoals in Vlaanderen bekend van de analytische toetsen van Paul Dudal en Pieter Goessaert<sup>3</sup> waarbij er onderdeel per onderdeel nagegaan wordt wat een leerling kent en kan zodat men niet alleen zijn groei en ontwikkeling in kaart kan brengen maar ook een gerichte en vaak ook noodzakelijk volgtijdelijke remediëring kan opstarten. En dan komen we als vanzelf bij het *Formative Assessment* zoals dat onder andere wordt gepromoot door Dylan William en Shirley Clarke. *Formative Assessment*<sup>4</sup> zou ik in deze context graag definiëren als:

*Het permanent opvolgen van de individuele leergroei van de leerling met als bedoeling hem te informeren over zijn persoonlijke groei en hem via gerichte feedback gerelateerd aan zijn beheersingsniveau te helpen om de volgende stap in zijn leerproces te zetten, dit alles gebaseerd op duidelijk geformuleerde doelen en zelf toe te passen succescriteria.*

<sup>1</sup> Toegegeven: dat iemand die de 10 gemakkelijkste opgaven van een toets fout heeft verder geen andere fouten heeft gemaakt, is weinig waarschijnlijk. Maar stel dat het nu toch zo is ☺.

<sup>2</sup> Het Cito computerprogramma bij het volgsysteem berekent zelfs, indien de resultaten op de toets item per item worden ingebracht, vaardigheidsscores die rekening houden met de moeilijkheidsgraad van elk item afzonderlijk.

<sup>3</sup> Intussen vernam ik van Pieter Goessaert persoonlijk dat zijn taakanalytische volgsysteem in een aangepaste en vernieuwde vorm zal uitgebracht worden bij uitgeverij Garant.

<sup>4</sup> Aangezien Formatieve Assessment niets te maken heeft met het evalueren zoals men dat in het onderwijs kent, behoud ik liever het Engelse woord *assessment*. Persoonlijk zou ik geneigd zijn om het Engelse *Formative Assessment* te vertalen als *Taxatie van de individuele leergroei*.

- Taakanalytische toetsen gaan nog niet zo ver omdat ze gebaseerd zijn op de formele leerplannen die aansluiten op een traditioneel jaarklassensysteem en (nog) niet gebaseerd zijn op een visie op individuele groei van de leerling waarbij niet de leerling maar wel de leerkracht nog eigenaar is van het leren van de leerlingen. Niettemin kunnen ze een zeer goed instrument zijn om voor de diversiteit aan leerlingen individuele leertrajecten uit te stippelen die tegemoetkomen aan hun leertempo en hun leercapaciteit. Doordat ze, waar noodzakelijk, ook de volgtijdelijkheid van de leerstofonderdelen haarscherp in kaart brengen, kunnen ze, via een proces van *reverse engineering*, een hulpmiddel zijn om individuele leerdoelen te formuleren en de daarbij horende succescriteria vast te stellen.

In een volgende nieuwsbrief ga ik zeker dieper in op *Formative Assessment* of het *Taxeren van de individuele leergroei*. Wie daar alvast meer wil over weten verwijs ik graag naar (een van) de volgende boeken:

- CLARKE, S., Unlocking Formative Assessment. Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom, Hodder Education, Abingdon (UK), 2001, 141 blz.
- CLARKE, S., Formative Assessment in Action. Weaving the elements together, Hodder Education, Abingdon (UK), 2005, 134 blz.
- CLARKE, S., Active Learning Trough Formative Assessment, Hodder Education, Abingdon (UK), 2008, 172 blz.
- CLARKE, S., Outstanding Formative Assessment. Culture and Practice, Hodder Education, London (UK), 2014, 200 blz.
- CLARKE, S., Leren zichtbaar maken met Formatieve Assessment. Laat leerlingen de volgende stap zetten in hun leerproces, Bazalt, Rotterdam, 2016, 196 blz.
- WILIAM, D., Embedded Formative Assessment, Solution Tree Press, Bloomington (US), 2011, 189 blz.
- WILIAM, D. & LEAHY, S., Embedding Formative Assessment. Practical Techniques for K-12 Classrooms, Learning Sciences International, West Palm Beach (US), 2015, 244 blz.
- WILIAM, D. & LEAHY, S., Formatieve assessment integreren in de praktijk, Bazalt, Rotterdam, 2018, 239 blz.

### 3 Bedenkingen bij de overconsumptie van intelligentietesten

Laat ons er geen doekjes om winden, slechts 1 van de 10 intelligentietesten die worden afgenomen dient het juiste doel. De negen andere zijn overbodig en sommige daarvan bovendien ook niet echt deontologisch. Welke dat zijn? Welnu: laat me even wat stof tot nadenken geven:

- Deze die van hogerhand opgelegd worden om te bepalen welke zorg een kind al dan niet kan krijgen. Ik denk hier aan afnames in het kader van terugbetaling logopedie, inschrijfbaarheid bij revalidatiecentra of toewijzing van bepaalde zorggroepen binnen het revalidatie-aanbod. Voor de ene vorm van zorg moet het IQ hoger zijn dan een bepaald getal, voor een andere vorm moet het dan weer lager zijn dan een ander getal en in een aantal gevallen mag men zelfs geen rekening houden met het betrouwbaarheidsinterval maar moet men een kind vastpinnen op één exact cijfer dat sowieso steeds een moment opname is. Terwijl men de mond vol heeft van de onderwijsbehoeften van de leerling laat men één cijfer de dienst uitmaken of men al dan niet met bepaalde van die onderwijsbehoeften zal rekening houden...
- Deze die door adviserende artsen om de twee jaar opgelegd worden om te bepalen of een kind recht heeft op verhoogde kinderbijslag. Blijkbaar is het tot deze kringen nog niet doorgedrongen dat een IQ vanaf de leeftijd van 8 jaar normaal gezien stabiel blijft en niet meer onderhevig is aan sterke schommelingen. Tenzij er natuurlijk op een bepaald moment ernstige traumatische factoren in het spel komen...
- Afnames die gebeuren om te bepalen of een kind leerstoornissen heeft. Algemeen neemt men aan dat leerstoornissen ook kunnen optreden bij leerlingen met een IQ lager dan 85 (de grenswaarde die men hanteert om te bepalen of een leerling naar het buitengewoon onderwijs moet, omdat ze 1 standaardafwijking onder het gemiddelde IQ van 100 ligt). Pas als een IQ lager is dan 70 neemt men aan dat het niet meer gaat over een leerstoornis maar wel over een algemene ontwikkelingszwakte...
- Afnames waarvan men niet kan zeggen wat men er achteraf zal mee doen: 'We weten het dan tenminste' is in deze geen geldig antwoord...
- Afnames waarvan men hoopt dat ze nadien kunnen gebruikt worden als verantwoording waarom men geen aangepaste zorg kan (wil) geven. In het kader van het M-decreet en het gegeven van het zorgcontinuüm gaat deze vlieger evenmin op. Het zorgcontinuüm plaatst deze afname pas op zorgniveau 2...