

MACHTELD VANDECANDELAERE

NAOMI VAN DEN BRANDEN

GOEDROEN JUCHTMANS

MARGO VANDENBROECK

BIEKE DE FRAINE

# FLEXIBELE LEERWEGEN

Inspiratiegids voor  
basisonderwijs en  
secundair onderwijs



D/2016/45/291 – ISBN 978 94 014 3718 9 – NUR 844

Vormgeving omslag: Peer De Maeyer

Vormgeving binnenwerk: Wendy De Haes

© De auteurs & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2016.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van Lannoo Uitgeverij,  
de boeken- en multimediodivisie van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

Niets van deze uitgave mag verveelvoudigd worden en/of openbaar gemaakt,  
door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook,  
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Uitgeverij LannooCampus  
Erasme Ruelensvest 179 bus 101  
3001 Leuven  
België  
[www.lannoocampus.be](http://www.lannoocampus.be)

# INHOUD

<b>WOORD VOORAF</b>	9
<b>HOOFDSTUK 1</b>	
<b>WAAROM FLEXIBELE LEERWEGEN?</b>	13
1. Leerwegen in het Vlaamse onderwijs: een stand van zaken	13
1.1 <i>Leerwegen in het jaarklassensysteem</i>	13
1.2 <i>Wanneer je de weg kwijt bent</i>	14
2. Uitdagingen in de evolutie naar meer universeel onderwijs	19
2.1 <i>Maatschappelijke ontwikkelingen</i>	19
2.2 <i>Naar een universeel leermodel</i>	23
<b>HOOFDSTUK 2</b>	
<b>WELKE FLEXIBELE LEERWEGEN?</b>	
<b>INSPIRATIE UIT HET VLAAMSE ONDERWIJSLANDSCHAP</b>	27
1. Zijn flexibele leerwegen mogelijk in Vlaanderen?	28
1.1 <i>Decreet Basisonderwijs</i>	28
1.2 <i>Lessenroosters en groeperingen in het secundair onderwijs</i>	28
1.3 <i>Decretale verankering van flexibele leertrajecten in het secundair onderwijs</i>	29
1.4 <i>Een geïntegreerd ondersteuningsaanbod</i>	30
2. Vormen van flexibele leerwegen	30
2.1 <i>Interne differentiatie</i>	32
2.2 <i>Structurele vormen van externe differentiatie</i>	36
2.3 <i>Flexibele praktijken voor specifieke doelgroepen</i>	44
3. Leeswijzer	47
4. Inspirerende voorbeelden uit het basisonderwijs	49
4.1 <i>Sint-Camillus: Differentiëren en talentgericht werken</i>	49
4.2 <i>Sint-Andreas: Klasoverstijgende niveaugroepen en de schakelklas</i>	55
4.3 <i>De Toverberg: Trapklassen en klasoverstijgende niveaugroepen</i>	60
4.4 <i>Basisschool Denderleeuw: GOVA-onderwijs</i>	66
4.5 <i>De Wonderfluit: Individuele trajecten in graadklassen</i>	72
4.6 <i>De Levensboom: Graadklassen en flexibele leerinhouden</i>	77

4.7	<i>Mijn School: Individuele trajecten in een open curriculum</i>	82
4.8	<i>Triangel: Multileeftijdsklassen en flexibele leerinhouden</i>	88
5.	Inspirerende voorbeelden uit het secundair onderwijs	94
5.1	<i>Sint-Lodewijkscollege: Bijlessen en vrijstellingen van lessen</i>	94
5.2	<i>Atheneum Lokeren: 'Kiezen voor talent'</i>	98
5.3	<i>Atheneum MXM: Flexibele leertrajecten op maat</i>	103
5.4	<i>Stedelijk Lyceum Quellin: Collectieve en individuele flexibiliteit</i>	109
5.5	<i>Kindsheid Jesu: Verbreding en remediëring met vlinderleerkachten in een eerste brede graad</i>	115
5.6	<i>IVG-School: Kansen geven aan leerlingen</i>	120
5.7	<i>Provinciale Technische School Maasmechelen: Modulair onderwijs in praktijk</i>	126
5.8	<i>Middenschool Prins van Oranje: Het leerproces in handen leggen van 1B-leerlingen</i>	132

### HOOFDSTUK 3

<b>HOE FLEXIBELE LEERWEGEN REALISEREN OP SCHOOL?</b>		139
1.	Visie	140
1.1	<i>Grammar of schooling in vraag gesteld</i>	140
1.2	<i>Maximale ontplooiingskansen bij alle leerlingen</i>	141
1.3	<i>Hoe de neuzen in dezelfde richting krijgen?</i>	143
2.	Leerwegen afgestemd op de leerling	148
3.	Hoe maak je flexibele leerwegen organisatorisch mogelijk?	150
3.1	<i>Infrastructuur</i>	150
3.2	<i>Financiële ondersteuning</i>	151
3.3	<i>Tijdsindeling</i>	152
4.	Nood aan passende competenties bij leraren	153
4.1	<i>Een open mindset, differentiatiecompetenties, creativiteit en teamspirit</i>	153
4.2	<i>Leraren rekruteren</i>	155

**HOOFDSTUK 4**

<b>ZIJN ER GRENZEN AAN FLEXIBILITEIT?</b>	159
1. Universeel onderwijs: Een diversity-efficiency dilemma	159
1.1 <i>Strategieën in het omgaan met het diversity-efficiency dilemma</i>	159
1.2 <i>Help, we worden een zorgschool?!</i>	160
1.3 <i>Samen tot aan de meet?</i>	161
2. Ondernemen flexibele leerwegen het groepsgevoel?	164
3. Mogelijkheden in Vlaanderen	165
3.1 <i>Onwetendheid</i>	165
3.2 <i>Koudwatervrees</i>	166
3.3 <i>Conformatiedruk</i>	167
<b>DANKWOORD</b>	171
<b>REFERENTIES</b>	175
<b>EINDNOTEN</b>	183



## WOORD VOORAF

Dit boek is een inspiratieboek. Bij het lezen maakt u kennis met zestien Vlaamse scholen die diverse vormen van flexibele leerwegen toepassen. Deze scholen hebben ervoor gekozen om binnen de beleidsruimte en het gemeenschappelijk curriculum flexibiliteit in te bouwen in wat, hoe, wanneer, waar of met wie er geleerd wordt.

Schoolteams implementeren vernieuwingen vaak met vallen en opstaan, en ze leren uit hun beginnersfouten. De adviezen in dit boek zijn bedoeld om u die beginnersfouten te besparen. U wint erbij door voort te bouwen op de ervaringen van andere scholen. Dankzij dit boek hoeft u het warm water niet zelf uit te vinden.

Anderzijds levert dit boek geen praktijken die u blindelings kunt kopiëren naar uw eigen school. Elke school is anders, en dat maakt dat er een vertaalslag nodig zal zijn van dit boek naar uw specifieke school. Vandaar dat we ook de randvoorwaarden voor succesvolle flexibele leerwegen grondig bespreken.

Dit boek is evenmin een lofzang op flexibele leerwegen. De effectiviteit van de praktijken in dit boek is niet grondig onderzocht. Waar mogelijk zijn wel de effecten op de leerlingen (prestaties en welbevinden) en op leraren (werkdruk) vermeld. We hopen vooral dat u flexibele leerwegen doordacht zult inzetten. Als flexibele leerwegen ertoe bijdragen dat leerlingen beter af zijn (in termen van prestaties, welbevinden, loopbaan ...), dan is de flexibiliteit een meerwaarde. Maar flexibele leerwegen zijn geen doel op zich. Ze zijn een middel om leerlingen maximale ontplooiingskansen te bieden. De effecten voor leerlingen moeten steeds de toetssteen zijn om je als school af te vragen 'Zijn we goed bezig?'

In het eerste hoofdstuk van dit boek schetsen we de uitdagingen die gepaard gaan met een toenemende diversiteit in het onderwijs. Flexibele leerwegen bieden mogelijkheden om aan deze diversiteit tegemoet te komen. In hoofdstuk twee belichten we verschillende vormen van flexibele leerwegen. Acht basisscholen en acht secundaire scholen delen hun verhaal. Hoofdstuk drie

bundelt de belangrijkste randvoorwaarden in de realisatie van flexibele leerwegen. Tot slot buigen we ons in het laatste hoofdstuk over de grenzen van flexibiliteit.

We hopen dat dit boek bijdraagt tot het nadenken over onderwijs, tot boeiende discussies, en tot het in vraag stellen van jarenlange tradities.

Machteld Vandecandelaere, Naomi Van den Branden, Goedroen Juchtmans, Margo Vandenbroeck en Bieke De Fraine







## HOOFDSTUK 1

# WAAROM FLEXIBELE LEERWEGEN?

## 1. LEERWEGEN IN HET VLAAMSE ONDERWIJS: EEN STAND VAN ZAKEN

Elke leerling legt doorheen zijn of haar schooltijd een leerweg af. Die leerweg bestaat uit een organisatorische en een inhoudelijke component. De *organisatorische component* verwijst naar de manier waarop leerlingen gegroepeerd worden. Hoewel Vlaamse scholen heel vrij zijn in hoe ze leerlingen groeperen en lessenroosters samenstellen, krijgen leerwegen meestal vorm via het jaarklassensysteem. In dit systeem wordt doorgaans aan elk leerjaar bepaalde leerstof toegeschreven. Dit is de *inhoudelijke component* van de leerweg. Typerend voor het jaarklassensysteem is dat leerlingen aan het einde van elk leerjaar de leerstof van dat leerjaar moeten beheersen voor ze mogen overgaan naar het volgende leerjaar.

### 1.1 LEERWEGEN IN HET JAARKLASSENSYSTEEM

In het jaarklassensysteem is de maximale leeftijdsspreiding binnen een klas twaalf maanden. Het systeem berust op het idee dat leerlingen van ongeveer dezelfde leeftijd min of meer dezelfde onderwijsbehoeften hebben en op hetzelfde tempo leren en ontwikkelen (Aina, 2001). De achterliggende redenering is dat leraren de instructie beter kunnen afstemmen op groepen die meer homogeen zijn qua onderwijsbehoeften (Hattie, 2002).

In de realiteit vinden we echter grote verschillen tussen leerlingen van eenzelfde leeftijd wat betreft het bereiken van (delen van) het curriculum. Bij problemen kunnen leerlingen geheroriënteerd worden naar een leeromgeving die beter is afgestemd op hun leerbehoeften, zoals een lager leerjaar (zitten-blijven), een andere (vaak minder gewaardeerde) studierichting of onderwijsvorm, of het buitengewoon onderwijs. Die selectiemechanismen worden in Vlaamse scholen frequent gebruikt, zo blijkt uit de cijfers (zie 1.2).

Het jaarklassensysteem en de praktijk van heroriënteren maken deel uit van onze *grammar of schooling*. Dit is het geheel van regulerende structuren en regels die leren en instructie organiseren, zoals de aanwezigheid van een smartboard, toetsen, lessen, of het principe van vakleraren (Tyack & Tobin, 1994). Net zoals de grammatica in taal, is de grammatica in onderwijs een vanzelfsprekendheid en dus moeilijk te veranderen. Vernieuwingen hebben meer slaagkans als ze passen binnen de maatschappelijke perceptie van wat een 'echte school' is. Onderwijs dat toegankelijk is voor een grote diversiteit aan leerlingen en de grenzen van het jaarklassensysteem overstijgt, past niet altijd binnen onze *grammar of schooling*.

## 1.2 WANNEER JE DE WEG KWIJT BENT

Een neveneffect van het jaarklassensysteem en de daarmee gepaard gaande heroriënteringspraktijken, is dat leerwegen soms lijken op een 'afvallingskoers', met een opdeling in twee groepen: de 'winnaars' en de 'verliezers' (De Fraine, 2011). In het schooljaar 2014-2015 zat bijvoorbeeld slechts 61,6% van de leerlingen die geboren zijn in 1997 in het zesde leerjaar van het gewoon secundair onderwijs (Statistisch jaarboek, 2015). De andere 38,4% liep onderweg vertraging op (vooral door zittenblijven) of zat in een school voor buitengewoon onderwijs. In het secundair onderwijs komen leerlingen soms terecht in zogenaamde 'watervallopen' en krijgen scholen te maken met een groot aantal leerlingen die spijbelen of het onderwijs ongekwalificeerd verlaten.

### Heroriëntering naar het buitengewoon onderwijs

Vlaanderen is koploper wat betreft het percentage leerlingen in aparte scholen voor buitengewoon onderwijs (EADSNE, 2012). In 2014-2015 zat 9,7% van de elfjarige jongens en 6,1% van de elfjarige meisjes in het buitengewoon lager onderwijs (Van Landeghem, 2016). In datzelfde schooljaar zat 4,6% van de leerlingen in het buitengewoon secundair onderwijs. Op twintig jaar tijd steeg het aantal doorverwijzingen naar het buitengewoon lager en secundair onderwijs met meer dan 50% (GO!, 2015). Een bijkomend probleem is de oververtegenwoordiging van kansarme leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Een vierde van die leerlingengroep volgt buitengewoon onderwijs, dat cijfer ligt een pak hoger dan het algemeen gemiddelde (Ghesquière et al., 2007). De toename van het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs betekent niet noodzakelijk dat er meer leerlingen een beperking hebben. Het lijkt erop dat

de norm die bepaalt welke leerlingen in het reguliere onderwijs mogen blijven strenger wordt. In het buitengewoon onderwijs is er een grote expertise in het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Onder meer de beperktere expertise in het gewoon onderwijs om met deze specifieke onderwijsbehoeften om te gaan, houdt de grote toestroom van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs in stand.

De groei van het leerlingenaantal in het buitengewoon onderwijs valt om verschillende redenen te betreuren. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat leerlingen die naar het buitengewoon onderwijs overstappen niet beter scoren voor wiskunde dan wanneer ze in het gewoon onderwijs zouden blijven (o.a. Vanlaar et al., 2013). Daarnaast staat de grote toestroom naar het buitengewoon onderwijs haaks op de huidige internationale tendens om meer inclusief onderwijs mogelijk te maken, waar leerlingen met verschillende kenmerken (en onderwijsnoden) samen onderwijs volgen.

### Zittenblijven

Wanneer een leerling de leerstof van een leerjaar onvoldoende beheerst, kan de klassenraad beslissen dat de leerling moet zittenblijven. Uit internationaal onderzoek blijkt dat Vlaanderen een relatief groot percentage zittenblijvers heeft. Zo gaf 27% van de vijftienjarige leerlingen in PISA<sup>1</sup> 2012 aan ooit eens te zijn blijven zitten (OECD, 2013). Het percentage zittenblijvers per leerjaar in lager en secundair onderwijs wordt weergegeven in Tabellen 1 en 2.

**Tabel 1. Percentage zittenblijvers per leerjaar in het lager onderwijs in 2015-2016.**

	1e leerjaar	2 <sup>e</sup> leerjaar	3 <sup>e</sup> leerjaar	4 <sup>e</sup> leerjaar	5 <sup>e</sup> leerjaar	6 <sup>e</sup> leerjaar	Totaal
Jongens	5,10%	2,42%	1,65%	1,32%	0,91%	0,17%	2,04%
Meisjes	4,48%	2,77%	1,89%	1,21%	0,74%	0,21%	1,97%
Totaal	4,80%	2,59%	1,77%	1,27%	0,82%	0,19%	2,00%

Bron: Statistisch jaarboek (2016)

**Tabel 2. Percentage zittenblijvers per leerjaar en onderwijsvorm in het secundair onderwijs in 2015-2016. Het percentage verwijst naar het aandeel leerlingen dat in het schooljaar 2015-2016 in hetzelfde leerjaar zat als in het schooljaar 2014-2015 (al dan niet binnen dezelfde onderwijsvorm).**

		Jongens	Meisjes	Totaal
1e jaar	1A	3,12%	1,93%	2,53%
	1B	1,61%	0,86%	1,28%
	Totaal	2,91%	1,81%	2,37%
2e jaar	2A	2,46%	1,45%	1,95%
	BVL	4,31%	3,15%	3,80%
	Totaal	2,81%	1,71%	2,08%
3e jaar	ASO	3,18%	1,75%	2,39%
	TSO	11,51%	6,99%	9,66%
	BSO	10,08%	6,58%	8,59%
	KSO	23,06%	11,00%	15,24%
	Totaal	7,78%	4,12%	5,99%
4e jaar	ASO	3,16%	1,47%	2,21%
	TSO	8,26%	4,58%	6,68%
	BSO	5,57%	3,72%	4,76%
	KSO	12,55%	7,51%	9,27%
	Totaal	5,69%	2,92%	4,32%
5e jaar	ASO	5,82%	2,83%	4,13%
	TSO	14,26%	8,77%	11,90%
	BSO	9,04%	7,33%	8,26%
	KSO	16,44%	12,61%	13,98%
	Totaal	10,15%	5,91%	8,06%
6e jaar	ASO	1,88%	0,79%	1,26%
	TSO	4,87%	2,24%	3,71%
	BSO	5,24%	3,33%	4,37%
	KSO	4,94%	1,88%	2,91%
	Totaal	3,92%	1,80%	2,86%
Totaal		5,60%	3,07%	4,35%

Bron: Statistisch jaarboek (2016)

Uit onderzoek blijkt de praktijk van zittenblijven op lange termijn voor veel leerlingen niet te renderen (zie o.a. Allen et al., 2009; Goos et al., 2013; Lamote et al., 2013; Vandecandelaere et al., 2015). De meeste zittenblijvers zouden gelijk of zelfs beter presteren als ze toch zouden overgaan naar het volgende leerjaar. Zittenblijven is bovendien een dure interventie voor de maatschappij. Het leidt tot extra kosten door het extra jaar onderwijs (directe kosten) en tot kosten ten gevolge van het later instromen op de arbeidsmarkt (indirecte kosten). De OECD (2013) rapporteerde voor België een jaarlijks totaal van directe en indirecte kosten voor één leeftijdscohort van 11,48% van de totale kosten voor lager en secundair onderwijs. Dit komt neer op 39.987 euro per zittenblijver.

### **Watervalloopbanen**

Het watervaleffect hangt samen met de hiërarchische ordening<sup>2</sup> van onderwijsvormen en studierichtingen in het secundair onderwijs. Deze hiërarchie geeft aanleiding tot ‘watervalloopbanen’, waarbij leerlingen hoog mikken en daarna ‘afstromen’ naar minder gewaardeerde onderwijsvormen en studierichtingen. Dit wordt mogelijk gemaakt door het B-attest, waarbij leerlingen moeten kiezen tussen zittenblijven of veranderen van studierichting en eventueel van onderwijsvorm.

Volgens sommige onderzoekers ervaren leerlingen dit ‘afstromen’ als falen. Bovendien zou het leiden tot demotivatie en een antischoolcultuur in TSO- en BSO-classes (Van Houtte, 2010). Toch tonen sommige studies aan dat watervalloopbanen niet altijd problematisch zijn. Het afstromen blijkt vaak gunstig voor het welbevinden en het academisch zelfconcept<sup>3</sup> van leerlingen. De leerlingen komen immers in een nieuwe klasgroep terecht waarin ze doorgaans niet langer aan het staartje van de klas hangen (Van Damme et al., 2001; Wouters et al., 2012).

### **Spijbelen en vroegtijdig schoolverlaten**

Naast de bovengenoemde praktijken van heroriëntering binnen het bestaande onderwijssysteem kunnen leerlingen ook volledig uitvallen en (tijdelijk) niet meer deelnemen aan het leerplichtonderwijs. Uit Vlaams onderzoek blijkt dat 30% van de leerlingen in het secundair onderwijs ooit al eens heeft gespijbeld, waarvan bijna een derde meer dan drie keer (Keppens et al., 2014). De cijfers voor leerlingen die meer dan dertig halve dagen ongewettigd afwezig zijn, liggen lager. In 2013-2014 betrof dit 0,49% van de lagerschoolbevolking. In het secundair onderwijs was dit 2,3% (AgODi, 2014). Spijbelen verlaagt de kans

om te slagen aan het einde van het schooljaar en vormt een risicofactor voor vroegtijdig schoolverlaten.

Vroegtijdige schoolverlaters zijn jongeren die niet meer leerplichtig zijn en het onderwijs verlaten zonder kwalificatie. Het aantal vroegtijdige schoolverlaters in Vlaanderen daalde tussen 2009-2010 en 2012-2013 van 12,9% naar 11,7% (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015). Dat is een positieve trend, maar er is nog marge voor verbetering. Vroegtijdig schoolverlaten is doorgaans het resultaat van een cumulatief proces, beïnvloed door een samenspel van factoren. Uit onderzoek blijken onder andere leerlingen met een lagere sociaal-economische status, jongens, zittenblijvers en schoolveranderaars meer risico te lopen om vroegtijdig de school te verlaten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Ook een gebrekkige afstemming tussen de school en de behoeften van de leerling vormt een belangrijke oorzaak (Creten et al., 2002).

Onderzoek wijst uit dat steeds meer vroegtijdige schoolverlaters toch nog een kwalificatie behalen buiten het reguliere onderwijssysteem (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Dit kan via de Examencommissie of het tweedekansonderwijs. De *Examencommissie secundair onderwijs* ('middenjury') is een organisatie van de Vlaamse overheid die het hele jaar door graadexamens organiseert voor diverse studierichtingen (uit ASO, BSO, KSO, TSO) van het secundair onderwijs (AKOV, 2011). De Examencommissie organiseert geen lessen of begeleiding. Leerlingen verwerken de leerstof zelfstandig en op hun eigen tempo. Op basis van voorgaande studiebewijzen kan de Examencommissie ook vrijstellingen toekennen. Dit verlicht het onderwijstraject van de leerling, waardoor het draaglijker wordt dan bijvoorbeeld een jaar zittenblijven. Naast vroegtijdige schoolverlaters, krijgt de Examencommissie ook aanvragen van leerlingen die een of meerdere vakken willen herkansen om heroriëntering tegen te gaan, en om dus nadien weer aan te sluiten in het voltijds secundair onderwijs. Ook hoogbegaafde leerlingen die hun diploma sneller willen behalen, kloppen aan bij de Examencommissie. In 2014 reikte de Examencommissie 938 diploma's secundair onderwijs uit (Examencommissie secundair onderwijs, 2015). Volwassenen kunnen ook een kwalificatie behalen via het *tweedekansonderwijs*, georganiseerd door centra voor volwassenenonderwijs. In tegenstelling tot de Examencommissie, bieden deze centra ook lessen aan. Tot slot kunnen volwassenen zonder een diploma secundair onderwijs starten aan een opleiding in het hoger onderwijs, op voorwaarde dat



ze een positieve beoordeling krijgen na het doorlopen van de ‘procedure afwijkende toelatingsvoorwaarden’ (zie artikel II.179 Codex Hoger Onderwijs).

## 2. UITDAGINGEN IN DE EVOLUTIE NAAR MEER UNIVERSEEL ONDERWIJS

Uit het voorgaande werd duidelijk dat het Vlaamse onderwijs sterk selectief is. Dit strookt niet met de internationale evolutie naar meer universeel onderwijs. Hiermee bedoelen we onderwijs dat toegankelijk is voor een leerlingenpubliek met een grote diversiteit aan leermogelijkheden en -behoeften. De evolutie naar meer universeel onderwijs gaat gepaard met een aantal maatschappelijke ontwikkelingen.

### 2.1 MAATSCHAPPELIJKE ONTWIKKELINGEN

#### Toenemende diversiteit

De Vlaamse leerlingenpopulatie kent ten eerste een grote diversiteit. Leerlingen verschillen op vlak van gender, intelligentie, sociale achtergrond, thuistaal, lichamelijke en verstandelijke mogelijkheden, levensbeschouwing, leeftijd, etniciteit, enzovoort. De diversiteit neemt bovendien toe. Dit blijkt onder meer uit de toenemende migratie. Tussen 2003 en 2012 steeg het percentage tweede-generatie leerlingen in België van 6,3% naar 8,0%. Het percentage eergeneratieleerlingen steeg in diezelfde periode van 5,5% naar 7,3% (OECD, 2015). De toenemende diversiteit uit zich verder in het stijgend aantal ouders dat beroep doet op buitenschoolse hulp, zoals logopedie (Verschueren et al., 2016). Dit wijst op een toenemend aantal leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Uit Vlaams onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat ongeveer 15% van de leerlingen in het eerste jaar secundair onderwijs een diagnose heeft. Hierbij zijn dyslexie (6,7%), dyscalculie (3,0%), autismespectrumstoornis (2,6%) en ADHD (3,7%) de vaakst gestelde diagnoses (Dockx et al., 2015). De toename van het aantal diagnoses wijst erop dat meer leerlingen problemen ervaren in ons onderwijs. De oorzaak ligt niet noodzakelijk bij de leerlingen zelf. Het is mogelijk dat leraren en scholen een strengere norm hanteren van wat een ‘modale leerling’ is, waardoor meer leerlingen uit de boot vallen.

### Individualisering in de maatschappij en het onderwijs

Ten tweede worden we geconfronteerd met een toenemende individualisering in de maatschappij en het onderwijs. Dit is het proces waarbij mensen meer als individuen worden benaderd en minder als groep. Het aanbod of de nodige zorg en steun worden dan afgestemd op het individu, eerder dan op de groep waartoe men behoort (Kessels, 2013). In het onderwijs uit dit zich bijvoorbeeld in de flexibilisering van het hoger onderwijs, waar studenten een individueel studieprogramma mogen samenstellen (VLOR, 2007).

De mate van individualisering is ook merkbaar in de maatstaf die leraren hanteren om leerlingen te beoordelen. Er gaan steeds meer stemmen op om te focussen op de vooruitgang van de individuele leerling ten opzichte van zijn voorgaande prestaties. Dit is bijvoorbeeld de gangbare praktijk in IJsland en Zweden, waar elke leerling afzonderlijk als maatstaf wordt beschouwd (Juchtmans et al., 2012). In Vlaanderen worden prestaties van leerlingen nog vaak afgemeten aan een maatstaf buiten de leerling (bijvoorbeeld een norm, zoals 5/10). Elke afwijking hiervan wordt gezien als een tekort of een *deficit*, al boekt de leerling misschien vooruitgang ten opzichte van zijn voorgaande prestaties.

### Inclusief onderwijs

Een derde maatschappelijke ontwikkeling betreft de internationale evolutie naar meer inclusief onderwijs. Ook in Vlaanderen is er een toenemende aandacht voor kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften in het gewoon onderwijs. De visie op een effectief zorgbeleid op school is door de jaren heen geëvolueerd van ondersteuning door een taakleraar naar een visie waarbij zorg geïntegreerd is in de school en in de klas. De verwachting is dat het hele schoolteam zich inzet om de kansen van alle leerlingen te maximaliseren (Aluede et al., 2007).

Deze evolutie gaat gepaard met de internationale ontwikkelingen rond de rechten van personen met een handicap. De Belgische overheden bekrachtigden in 2009 het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Het verdrag bepaalt dat mensen met een beperking (ongeveer 10% van de wereldbevolking) ook recht hebben op een goed leven en een volwaardige deelname aan de maatschappij, dus ook aan het onderwijs. Het streefdoel is inclusief onderwijs als regel, niet als de uitzondering. Inclusief onderwijs veronderstelt dat niet de leerling zich aanpast aan de omgeving, maar dat de omgeving aangepast wordt aan de onderwijsbehoeften van de leerling (GO!, 2015).

In Vlaanderen werd de evolutie naar inclusief onderwijs decretaal verankerd in het M-decreet. Sinds 1 september 2015 maakt het M-decreet het verlenen van redelijke aanpassingen een recht voor elke leerling. Redelijke aanpassingen zijn onder andere technische hulpmiddelen, langere toetstijden, rustmomenten, dispensereren of remediëren.

Het M-decreet stelt dat het zorgbeleid op school vorm krijgt via een zorgcontinuüm, waarbij drie opeenvolgende fases worden doorlopen (zie Figuur 1). Scholen worden verondersteld een breed **basiszorgaanbod** aan te bieden om tegemoet te komen aan een zo breed mogelijk scala aan zorgbehoeften bij leerlingen. Er ligt hierbij een sterke nadruk op preventie van problemen door het ontwikkelen van beschermende factoren (bijvoorbeeld leerlingenbegeleiding) en het verminderen van risicofactoren (bijvoorbeeld schoolmoehheid).

Wanneer proactieve en preventieve acties in de brede basiszorg niet voldoende zijn om tegemoet te komen aan de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van bepaalde leerlingen, wordt verdergegaan naar fase 1: **verhoogde zorg**. Het schoolteam voorziet voor deze leerlingen remediërende, differentiërende, compenseerende of dispenserende maatregelen, afgestemd op hun behoeften.

Wanneer ook de verhoogde zorg niet volstaat, gaat men over naar fase 2: **uitbreiding van zorg**. Het CLB (Centrum voor Leerlingenbegeleiding) start in deze fase met een handelingsgericht diagnostisch traject en gaat samen met de leerling, ouders en het schoolteam op zoek naar oplossingen. Hiertoe brengt het CLB de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leraren en de ouders in kaart. Vervolgens formuleert het CLB adviezen voor het optimaliseren van de afstemming van het onderwijs- en opvoedingsaanbod op de noden van de leerling.

De hoogste fase van het zorgcontinuüm betreft de fase van een **individueel aangepast curriculum**. Deze fase gaat in wanneer de aanpassingen die nodig zijn om een leerling te laten deelnemen aan het gemeenschappelijk curriculum disproportioneel of onvoldoende mogelijk zijn. In dat geval wordt een verslag opgesteld dat toegang geeft tot het buitengewoon onderwijs. De ouders hebben wel nog steeds de keuze of ze hun kind inschrijven in een school voor buitengewoon onderwijs of een school voor gewoon onderwijs, waar het kind een individueel aangepast curriculum kan volgen (Prodia, 2015).

**Figuur 1. Zorgcontinuüm (bron: Prodia, 2015).**

