

De gemeenschapsinspectie moet nagaan in hoeverre de leerplandoelstellingen/eindtermen/ontwikkelingsdoelen in hoofde van elke leerling gerealiseerd worden (output). Zoals bekend moet men bij zulke opdracht de beginsituatie (schoolcontext en input) en het proces (wat de school zelf organiseert) verrekenen. De kwaliteit van het onderwijs/vak zal mee bepaald worden door het remediërend vermogen dat in de school/vakgroep aanwezig is. Het spreekt vanzelf dat in de input de leerlingen die men rekruteert van determinerend belang zijn.

Dit brengt ons bij de leerlingen over wie dit stukje gaat: leerlingen met leerproblemen, en meer bepaald met lees- en spellingproblemen. Dat de meeste leerlingen met lees- en spellingproblemen - dankzij het watervaleffect - in het BSO geconcentreerd zitten, verwondert niemand. Al wie niet over de 'nodige' taalvaardigheid beschikt, komt daar terecht. In deze onderwijsvorm moet de school vanaf september 1997 kunnen aantonen dat de ontwikkelingsdoelen nagestreefd worden. Zullen deze leerlingen dan de minimaal noodzakelijke lees- en spellingvaardigheid beheersen?

Gewoonlijk maakt men in de leerproblemen het onderscheid tussen deze van cognitieve aard en die van socio-emotionele aard. Vanuit mijn kennis en werkzaamheid valt het me niet altijd even makkelijk alle signalen te duiden; wel kan ik zeggen dat de signalen van cognitieve aard en nog meer bepaald die van technische aard waarneembaar en het meest eenduidig zijn. Dit impliceert meteen dat de inspectie niet zonder informatie van 'insiders' kan: alles wat niet waarneembaar is, zou men moeten meedelen.

Als inspectielid krijg ik zelden vooraf informatie over deze leerproblemen. Uiteraard hangt dit samen met onze vraagstelling, maar toch ook met de visie rond leerproblemen op de scholen zelf. Meestal bots ik dus tamelijk toevallig op deze probleemleerlingen, hetzij omdat ik ze hoor lezen, met ze spreek of ze zie werken in de klas, hetzij omdat ik via documenten (bijvoorbeeld taken, toetsen, agenda's,...) signalen krijg. Niet zelden openbaart zich het contrast tussen de technische onvolkomenheid van de leerling (bijvoorbeeld stotteren, slecht horen, slecht zien,...) en de valabele inhoud die hij/zij te bieden heeft.

De vaststelling van zulke problemen zijn meestal dankbare momenten om met de betrokken leraren over de fenomenen te spreken. Zo'n gesprek kan verschillende wendingen nemen.

Er kan onwetendheid, onverschilligheid, fataliteit,... blijken vanuit de man of vrouw die elke dag met de kinderen moet werken. Dan gebeurt er niets.

Het kan zijn dat de betrokken leraar al lang de problemen gedetecteerd heeft, eventueel in samenwerking met collega's en met andere bevoegde diensten en personen (voorafgaand onderwijsniveau, PMS, MST,...) en dat de leerling in kwestie reeds doorverwezen werd naar gespecialiseerde diensten (bijvoorbeeld logopedie,...).

Het kan ook zijn dat de leraar zelf in een detectieperiode zit. Dan staat hij/zij versteld van wat hij/zij waarneemt bij zijn leerlingen en stelt er zich vragen

over. Deze houding ervaar ik als deugddoend; hieruit blijkt immers een leerling-gerichtheid die wijst op individualisering. Deze houding impliceert een technische deskundigheid; de notitie van signalen, de ordening en de aanzet tot remediëring ervan. Daadwerkelijke remediëring gebeurt nog niet vaak, maar ze gebeurt.

Zo komen we bij de leraar die sterker en technisch deskundiger is dan doorsnee mag worden aangenomen: de leraar die zelf over de vaardigheden bezit om leerproblemen op te lossen. Momenteel kan men dat niet van de leraar Nederlands eisen: de opleiding informeert niet steeds over deze problemen, en de opvoedings- en leeropdracht zoals die nu is, vormt vaak een meer dan ruime taakbelasting. Het ziet er dus naar uit dat we voorlopig in verband met spelling- en leesproblemen maar moeten roeien met de reeds gekende riemen. Leraren zouden na hun gewone opleiding in staat moeten zijn de signalen in verband met leerproblemen en meer bepaald lees- en spellingproblemen minstens te herkennen en liefst te interpreteren. Dit is naar mijn idee een haalbare kaart op korte termijn.

Het ligt voor de hand dat extra gevormde leraren of extra gevormd personeel dat in een uitgebreider *onderwijsvoorrrangsbeleid* opgenomen zou kunnen worden, geen luxe zou zijn. Vanaf het ogenblik dat het aantal leerlingen met (leer)problemen de draagkracht van de school overstijgt, zou men extra middelen en man/vrouwkracht moeten kunnen inschakelen. Het punt zal zijn dat men de grens tussen wel en niet draagkrachtig zijn moet vastleggen. Bij dit alles denk ik aan de speciale voorzieningen rond GON (Geïntegreerd Onderwijs)-leerlingen¹ en omzendbrieven over het buitengewoon geïntegreerd onderwijs². In deze context kan ook het hele onderwijsvoorrrangsbeleid ten aanzien van doelgroep- of migrantenleerlingen³ waarin de aandacht voor taalvaardigheidsonderwijs een belangrijke rol speelt, betrokken worden.

Jenny Van Hoey
inspectrice secundair onderwijs

NOTEN

- 1 Geïntegreerd Onderwijs betreft de integratie van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs types 4/6/7/8, met name de leerlingen die lichamelijke gebreken inclusief visuele en auditieve gebreken hebben en de leerlingen met ernstige leerstoornissen, zie K.B. 28.06.78 hoofdstuk II artikel 5.
- 2 Zie omzendbrieven van 18.03.88, 01.07.93, 30.08.94 en 01.02.96.
- 3 Zie omzendbrieven SO 32, 33 en 35, 1994.