

Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het primair onderwijs: een zoektocht door het drijfzand

SAMENVATTING

Een klein deel van de totale leerlingpopulatie is niet in staat om de minimum-einddoelen voor het primair onderwijs te behalen. Voor deze leerlingen, die meestal geplaatst zijn in het speciaal (basis)onderwijs maar steeds vaker ook in het regulier basisonderwijs blijven, moet een persoonlijk ontwikkelingsperspectief worden vastgesteld. Er moet dan zo vroeg mogelijk voorspeld worden wat hun toekomstperspectief is, waarna keuzes gemaakt worden voor een onderwijsaanbod. De basis van de te nemen, voor de desbetreffende leerlingen zeer ingrijpende, beslissingen is echter discutabel: hoe jonger de kinderen zijn en hoe complexer hun problematiek, hoe moeilijker het is om met enige zekerheid voorspellingen te doen over hun ontwikkelingsmogelijkheden. Gepleit wordt daarom voor een procedure-op-maat, waarbij individuele afwegingen gemaakt en regelmatig geëvalueerd kunnen worden. Geautomatiseerde procedures om tot een ontwikkelingsperspectief te komen zijn weliswaar gebruiksvriendelijk, maar simplificeren de problematiek. Hun waarde voor een voortdurend zoekproces naar een persoonlijk en optimaal ontwikkelingsperspectief mag daarom slechts beperkt zijn.

In het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs moet voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief worden vastgesteld. (...) Vervolgens moet voor al deze leerlingen, in zowel het regulier als het speciaal (basis)onderwijs, een passend toekomstperspectief worden vastgesteld, bestaande uit een 'uitstroomprofiel' (...) en een daartoe leidend leer- en ontwikkelingstraject

1 Introductie

In het afgelopen decennium is de leerlingpopulatie in het primair onderwijs (zowel in het regulier en het speciaal basisonderwijs als in het speciaal onderwijs) geleidelijk maar ingrijpend veranderd. Mede als gevolg van de Salamanca-verklaring (Unesco, 1994) inzake 'inclu-

sief onderwijs' (Bax, 2011; Timmerhuis, 2011) krijgt in Nederland het 'passend onderwijs' vorm. Steeds meer kinderen bij wie de ontwikkeling niet 'als vanzelfsprekend' verloopt, moeten ook op hun mogelijkheden toegesneden onderwijs krijgen op de school die in hun woonomgeving staat: de reguliere basisschool. Het aantal verwijzingen naar het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs wordt steeds verder teruggedrongen. Dit proces zal ook in de komende jaren voortgaan, met (onder andere) als gevolg dat het aantal kinderen in de klas toeneemt waarvoor een voor hen passend onderwijsaanbod moet worden ontwikkeld en uitgevoerd.

Doorgaans zal de school aan die onderlinge verschillen in leer- en ontwikkelingstempo, -stijl en niveau tegemoet proberen te komen door in de klassen-

organisatie drie instructiegroepen in te richten: de grootste ‘gemiddelde’ groep (met een omvang van ongeveer de helft van de leerlingen) waarvoor een ‘basispakket’ wordt samengesteld, één groep leerlingen (ongeveer een kwart van de totale groep) die, naast het basispakket, ook verrijkings- en verdiepingsstof krijgt aangereikt en één groep leerlingen (met een omvang van ongeveer een kwart van de totale groeps grootte) die intensieve begeleiding nodig heeft (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008; Struiksma, 2012a; Struiksma & Rurup, 2008). Voor deze laatste groep wordt met behulp van bijvoorbeeld verlengde instructietijd, toegespitste instructie en/of extra oefeningen en een ongewijzigd leerstofpakket zo lang mogelijk hetzelfde eindniveau als voor de basisgroep nagestreefd; deze groep leerlingen blijkt aan het eind van de schoolperiode de basale leerstof op een minimumniveau te beheersen. Riemersma en Maslowksi (2007) beschrijven enkele principes waaraan het onderwijs aan onderpresterende leerlingen moet voldoen: inzicht in het leerpotentieel en prestatieniveau van leerlingen, sturen op maximaal gebruik van de beschikbare leertijd, motivatie opwekken, het stellen van (ook voor de leerling) duidelijke doelen, monitoring, effectieve feedback en individuele begeleiding gedurende de gehele schoolloopbaan.

Bij een klein deel van de leerlingen dat intensieve begeleiding ontvangt blijkt in de loop der tijd dat ook de minimum-einddoelen die de basisschool voor haar eindgroep heeft vastgesteld (haar minimum-leerstandaard, mede gebaseerd op het landelijke fundamentele referentieniveau; Onderwijsraad, 1999, 2007; Struiksma, 2012a), ondanks de extra maatregelen, voor hen niet haalbaar zullen zijn. Doorgaans zijn dat kinderen met blijvende specifieke onderwijsbehoeften (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) op grond van reeds veel eerder bekende cognitieve, zintuig-

lijke of lichamelijke beperkingen. Vaak speelt er ook een zodanig ernstige psychosociale problematiek dat die het schoolse leren belemmert. Bijna altijd zijn er meerdere, moeilijk beïnvloedbare factoren, deels kind-gerelateerd, deels omgevingsgerelateerd, in heden en/of verleden, die de ontwikkeling en het leren in onderlinge interactie beïnvloeden en negatief versterken. Voor die leerlingen met een complexe problematiek, voor wie de basisschool binnen een heteroog samengestelde groep leerlingen geen mogelijkheden heeft om passend onderwijs te realiseren, zal waarschijnlijk ook in de toekomst een verwijzing naar het speciaal basisonderwijs of naar een van de vormen van het speciaal onderwijs mogelijk blijven. Hier kan het pedagogisch en didactisch aanbod nog meer ‘op maat’ vastgesteld worden en trekt het onderwijs aan deze kinderen een minder zware wissel op de ontwikkelingskansen voor de andere kinderen in de groep. Voor een deel van de groep leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zal echter ook op de reguliere basisschool een voor hen passend onderwijsaanbod gerealiseerd moeten en kunnen worden. Dit onderwijsaanbod kan dan echter niet of slechts ten dele beschreven worden in het groepsplan. Er zal voor hen, vanaf groep 5, een eigen aanpak ontwikkeld moeten worden, waarbij nadrukkelijk ook aandacht moet worden geschonken aan de organisatie van het onderwijs. Een en ander wordt beschreven in een persoonlijk ontwikkelingsperspectief (OPP) voor die leerling en besproken met zijn ouders en, zoveel mogelijk, ook met de leerling zelf. In het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs moet voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief worden vastgesteld. Voor het regulier basisonderwijs is een valide identificatie van deze leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en begrensde ontwikkelingsmogelijkheden echter een belangrijk punt van aandacht. Vervolgens moet voor al

deze leerlingen, in zowel het regulier als het speciaal (basis)onderwijs, een passend toekomstperspectief worden vastgesteld, bestaande uit een ‘uitstroomprofiel’ (het type vervolgonderwijs wat voor deze leerling het meest geschikt lijkt) en een daartoe leidend leer- en ontwikkelingstraject. Ook hierbij moet doordacht worden hoe de beslissingen tot stand komen.

Passend onderwijs veronderstelt dat het ontwikkelingsperspectief dat de school een leerling biedt en het daarbij behorende onderwijsaanbod voortdurend worden afgestemd op de (in de tijd veranderende) onderwijsbehoeften van die leerling

2 Globale uitwerking

De eerste vraag is dan: waarop wordt in het regulier basisonderwijs de beslissing gebaseerd dat voor een leerling een OPP moet worden opgesteld, dus dat er met vrij grote zekerheid voorspeld kan worden dat het basis-uitstroomniveau van groep 8 voor hem niet haalbaar is? Op basis van welke gegevens wordt dat besloten en met hoeveel zekerheid kan zo'n voorspelling gedaan worden? De indruk bestaat dat de signalering in het regulier basisonderwijs plaatsvindt op achterblijvende leerprestaties van deze leerlingen, waarna nader onderzoek wordt uitgevoerd naar de ernst, duur en oorzaken. De nadruk ligt daarbij vaak op het vinden van verklarende beperkingen van de leerling. Analooq aan de eisen die aan een school voor speciaal (basis)onderwijs in dezen gesteld worden, wordt het echter op steeds meer reguliere basisscholen gebruikelijk om de besluitvorming rondom het al dan niet uitwerken van een OPP voor een leerling meer ecologisch te funderen. Er wordt dan systematisch aandacht besteed aan het verloop van de schoolloopbaan tot dan toe, de interac-

tie met het sociaal-emotioneel functioneren, de motivatie, concentratie en de leerwerkhouding. Ook wordt een inventarisatie met analyse uitgevoerd naar belemmerende en beschermende factoren in de leer- en opvoedings situatie. Vaak maakt een persoonlijkheidsonderzoek deel uit van de analyse. Deze werkwijze is vanaf 2003 ontwikkeld, oorspronkelijk voor alle leerlingen in het speciaal basisonderwijs (Inspectie voor het Onderwijs, 2010). Voor leerlingen die geplaatst worden in het speciaal onderwijs¹ geldt hetzelfde traject: binnen zes weken na inschrijving moet een persoonlijk OPP zijn vastgesteld en worden besproken met de directbetrokkenen (ouders en leerling). De maximale ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling over een lange termijn worden dan bepaald op basis van een dossieranalyse (bestaande uit gegevens over de schoolloopbaan van het leerling/onderwijskundig rapport, een beschrijving van beschermende en belemmerende factoren, etc.) en eigen aanvullend onderzoek naar de mogelijkheden en beperkingen van de leerling. In dit verband wijst Struiksma (2012b, 11) er terecht op, dat een OPP geen leerlingkenmerk is: ‘De leerling heeft (...) geen ontwikkelingsperspectief, maar de school biedt de leerling een ontwikkelingsperspectief.’

Als er besloten wordt tot het uitwerken van een OPP voor een leerling, dan moet eerst een uitstroomprofiel worden bepaald. Dit wordt meestal gebaseerd op de (al dan niet vastgelegde) eerdere schooladviezen voor vervolgonderwijs bij leerlingen met vergelijkbare ontwikkelingsprofielen, waarbij nadrukkelijk gestreefd wordt naar het voor die leerling waarschijnlijk hoogst haalbare onderwijsniveau. Clijsen, Pieterse, Spaans en Visser (2009) benadrukken dat de geformuleerde uitstroomniveaus van deze leerlingen daarbij niet het karakter moeten krijgen van een aangegane resultaatverplichting voor de school, maar van een inspanningsverplichting (met overigens wel een verantwoordingsplicht). De school moet

later niet zonder meer worden 'afgerkend' op het niet behalen van de geformuleerde onderwijsniveaus, zodat hoge verwachtingen niet alsnog worden 'afgestraft' (Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs, 2011; Wieberdink & Kuster, 2011).

De leer- en ontwikkelingsgebieden waarvan de leerlingegevens leiden tot beslissingen over beperking en aanpassing van het onderwijsaanbod aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zijn allereerst technisch en begrijpend lezen en spelling en rekenen-wiskunde. Daarnaast moet ook het 'pedagogisch perspectief' in de besluitvorming worden meegenomen: gegevens over het leerwerkgedrag, de communicatie en het sociaal-emotioneel functioneren. Ook deze terreinen zijn namelijk cruciaal voor de persoonlijke ontwikkeling en de maatschappelijke participatie van alle burgers. De keuze voor welke leer- en ontwikkelingsgebieden vervolgens streefniveaus geformuleerd moeten worden, wat de specifieke inhoud van deze vakgebieden moeten zijn en welke eindniveaus in het primair onderwijs daarbij moeten worden nagestreefd, moet vervolgens allereerst worden ontleend aan het uitstroomprofiel van de desbetreffende leerling: wat verwacht het voor hem vermoedelijk meest geschikte type vervolgonderwijs van zijn instromende leerlingen? Dit moet worden afgestemd op de voor die leerling maximaal haalbare doelen op zowel de leerstofgebieden als op de leerstofoverstijgende ontwikkelingsgebieden. Voor wat betreft technisch en begrijpend lezen, spelling en rekenen kan ook een 'individuele leerrendementsverwachting' worden vastgesteld: op basis van de tot dan toe gemeten leerresultaten wordt per leerstofgebied berekend wat het uiteindelijk voor die leerling te bereiken maximale eindniveau op dat leerstofgebied kan zijn (Struiksma, 2012a en b). Dit optimale en genormeerde leerresultaat wordt dan het doel waarnaar ge-

streefd moet worden. Voor de leerstofoverstijgende ontwikkelingsgebieden is het (nog?) niet mogelijk om een individuele leerrendementsverwachting op te stellen, toch moet getracht worden om ook voor het sociaal en emotioneel functioneren (inclusief het communicatief gedrag) en het leerwerkgedrag zo concreet mogelijke, hoge streefdoelen te formuleren. Steeds meer leerlingvolgsystemen, zoals het OntwikkelingsVolgModel (Louwe, 2012; Memelink, 2011), bieden hiervoor mogelijkheden.

Vervolgens wordt het leer- en ontwikkelingstraject vastgesteld dat afgelegd moet worden om de voor deze leerling maximaal haalbare eindniveaus te bereiken. Dit traject moet dan worden concreetiseerd in halfjaarlijkse deelstappen met deeldoelstellingen. De leerstofinhouden, leeractiviteiten en de klassenorganisatie worden daarbij beschreven in het groepsplan en (waar nodig) in een individueel handelingsplan. Tevens moeten er kwalitatief en/of kwantitatief geformuleerde ankerpunten bij de deeldoelstellingen worden bepaald, waarop met behulp van observaties en (genormeerde) toetsen gemonitord kan worden. Dit maakt inhoudelijke bijstelling van het gekozen leer- en ontwikkelingstraject mogelijk en, in het uiterste geval, ook bijstelling van het eerder bepaalde uitstroomprofiel. De monitoring op ankerpunten in de leertrajecten is cruciaal om passend onderwijs te realiseren: bij veel leerlingen die een 'nieuwe start' op een school voor speciaal (basis)onderwijs maken blijkt namelijk pas al werkendeweg wat hun ontwikkelingsmogelijkheden in die nieuwe situatie zijn. Passend onderwijs veronderstelt immers dat het ontwikkelingsperspectief dat de school een leerling biedt en het daarbij behorende onderwijsaanbod voortdurend worden afgestemd op de (in de tijd veranderende) onderwijsbehoeften van die leerling. Gefundeerde hoge verwachtingen, waarbij zowel over- als onderstimulering worden vermeden van

het voor die leerling maximale leerrendement zijn wezenlijk voor de realisatie van passend onderwijs.

het nemen van beslissingen over het meerjarig toekomstperspectief van en het onderwijsaanbod aan leerlingen is niet eenvoudig. Hoe jonger en hoe meer gecompliceerd de ontwikkelingsproblematiek van de leerling is, hoe meer zulke besluiten discutabel zijn. Er moet daarom een vraagteken geplaatst worden bij geautomatiseerde procedures om een OPP vorm te geven

3 Aandachts- en discussiepunten

Bovenbeschreven gedachtegang is als aanbeveling voor een gezamenlijk denken werkkader in het speciaal basisonderwijs beschreven door de PO-raad (Clijsen, Pieterse, Spaans & Visser, 2009) en in

een pilot uitgewerkt (Clijsen, Adema & Rekers, 2009). Het maakt inmiddels deel uit van het toezichtkader van de Onderwijsinspectie (2010) en wordt langzamerhand steeds meer in het onderwijs toegepast. Toch zijn er wel enkele kritische kanttekeningen te plaatsen bij zowel de uitgangspunten als de uitwerking zoals deze in de onderwijspraktijk steeds meer vorm krijgt.

Allereerst hebben Wieberdink en Kuster (2011) fundamentele kritiek op het onderliggende prospectieve ontwikkelingsconcept van het ontwikkelingsperspectief. Leerrendement, intelligentieontwikkeling en het onderwijsaanbod van de school beïnvloeden elkaar immers wederzijds en deels onvoorspelbaar. Een beslissing om het leerstofaanbod voor sommige kinderen te beperken kan en mag niet worden beargumenteerd vanuit achterblijvende leerprestaties die mede door een kwalitatief onvoldoende onderwijsaanbod veroorzaakt zouden kunnen zijn. Inmiddels is het echter realiteit dat

Ronaldo (eind groep 4, reguliere basisschool) heeft een zeer grote achterstand met rekenen. Er wordt door de orthopedagoog/psycholoog van het samenwerkingsverband een kleine cognitieve beperking vastgesteld (IQ = 83 met een tamelijk harmonisch profiel), maar ook een grote faalangst. Ronaldo probeert zijn achterblijvende prestaties in de klas te maskeren met clownesk gedrag, waar hij een groot talent voor blijkt te hebben. De groepsleerkracht ergert zich hier bijzonder aan en probeert het ongewenste gedrag met kracht te onderdrukken. Zijn ouders vinden de problemen met hun oudste zoon beschamend en zetten alles in om Ronaldo zijn achterstand te laten inlopen, dwingen hem elke dag tot thuis extra oefenen en hebben op eigen initiatief allerlei orthodidactische materialen en hulpmiddelen aangeschaft. Dit alles lijkt een averechts effect te hebben: Ronaldo wordt thuis steeds tegendraadser, gedraagt zich in de klas alsof hij 'niet goed wijs is' (formulering van de groepsleraar), de basisschool overweegt sterk om Ronaldo naar het speciaal basisonderwijs te verwijzen. Ze zullen het echter, onder druk van het samenwerkingsverband, nog een jaar 'proberen' met extra ondersteuning of een aangepast programma.

Om deze - gecompliceerde - probleemsituatie aan te pakken, kunnen verschillende oplossingsrichtingen onderzocht worden: Is het mogelijk om de pedagogische en didactische aanpak van de huidige basisschool te verbeteren? Of kan Ronaldo beter een 'nieuwe start' op een andere reguliere basisschool maken? In hoeverre is verwijzing naar het speciaal basisonderwijs onontkoombaar en leidt uitstel slechts tot verheviging van de problemen? Wanneer zal er in die situaties een ontwikkelingsperspectief voor Ronaldo worden vastgesteld? Wordt de inhoud daarvan dan niet zeer gekleurd door de schoolsituatie; in hoeverre doet het ontwikkelingsperspectief recht aan de 'echte' mogelijkheden van Ronaldo en hoe kom je daar achter?

voorspellingen over het uitstroomprofiel van leerlingen en daarmee beslissingen over het leerstofaanbod wel degelijk gebaseerd worden op vaardigheidsscores op met name de cognitieve vakken; doorgaans de CITO-scores. De validiteit van de schooladviezen van het CITO is onderzocht door Stroucken, Takkenberg en Béguin (2008) en Hakkenes en De Wijs (2012); deze adviezen blijken over het algemeen schoolsucces in het vervolgonderwijs redelijk tot goed te voorspellen. Hierbij zijn echter de leerlingen die naar het Praktijkonderwijs en naar het Voortgezet Speciaal Onderwijs uitstroomden buiten beschouwing gebleven; het merendeel van de leerlingen met een OPP in het primair onderwijs behoort nu net tot deze categorie. De Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs (2011) stelt in dit verband eveneens dat het betrouwbaar voorspellen van ontwikkelingsmogelijkheden en uitstroomniveaus van leerlingen in het speciaal onderwijs nauwelijks mogelijk is. Pameijer (2011) bespreekt uitgebreid de relatie tussen IQ, leerrendement en schoolsucces. Zij pleit voor een gedegen, individueel analyseproces vanuit een transactioneel kader, dat ten grondslag moet liggen aan ieder OPP. Niet het tot dan toe door de leerling gerealiseerde leerrendement en zijn intelligentiequotiënt moeten in deze analyse voorop staan, maar de interactie tussen belemmerende en beschermende kind-, onderwijs- en opvoedingsfactoren; waarbij de mogelijkheden om deze factoren en hun wisselwerking in positieve zin te beïnvloeden cruciaal zijn. De vraag blijft echter steeds wat de kwaliteit van een voorspelling is: onderzoek ontbreekt... Bij een ander richtpunt voor het bepalen van uitstroomprofielen van individuele leerlingen ontbreekt eveneens de onderbouwing: als er instroomcompetenties zijn geformuleerd waarover een leerling na afloop van het primair onderwijs ten minste zou moeten beschikken om toegelaten te worden tot het voorgestelde type voortgezet (speciaal) onderwijs, dan

berusten deze vermoedelijk slechts op 'common sense'. Of deze competenties inderdaad een belangrijke voorwaarde zijn om dat onderwijs succesvol te kunnen doorlopen, is niet onderzocht. Voor wat betreft de bepaling van het haalbare leerrendement per vakgebied lijkt er op het eerste gezicht wat meer zekerheid geboden te kunnen worden. Bij gebruik van betrouwbare, valide en genormeerde toetsinstrumenten en goede procedurele afspraken kan de ontwikkeling van leerlingen goed gevolgd worden en is het leerrendement van leerlingen op lezen, spelling en rekenen tot op zekere hoogte te voorspellen (Moelands, 2007): op basis van ten minste drie eerder afgenomen vaardigheidsmetingen (toetsscores) bleek met enige zekerheid en binnen een zekere bandbreedte een voorspelling gedaan te kunnen worden over het voor die leerling te bereiken eindniveau op dat leerstofgebied. De toegevoegde waarde van het intelligentiequotiënt bij deze voorspellingen bleek beperkt. Toch kunnen ook kritische vragen gesteld worden over de waarde van dit onderzoek voor leerlingen met een OPP. Ook al is het in het algemeen mogelijk gebleken om voor leerlingen het verdere ontwikkelingsverloop bij lezen, spelling en rekenen redelijk tot goed te voorspellen, men moet zich realiseren dat het grootste deel van de in het onderzoek van Moelands betrokken groep kinderen bestond uit leerlingen die zich tamelijk voorspoedig en probleemloos ontwikkelden. Het is echter de vraag in hoeverre en op welk moment de verdere ontwikkeling ook goed voorspelbaar is bij leerlingen die zich traag (maar gestaag) ontwikkelen, bij leerlingen die zich in de loop der tijd steeds trager gaan ontwikkelen, bij leerlingen die ontwikkelingshiaten vertonen, bij leerlingen met een 'disharmonisch' ontwikkelingsprofiel, bij leerlingen bij wie de ontwikkeling plotseling stagneert, of bij leerlingen bij wie de ontwikkeling na een trage start of een korte periode met

problemen (weer) versnelt (Everaert, 2012; Louwe, 2012). Vaak zijn de (waarschijnlijke) oorzaken van deze ontwikkelingskenmerken niet of slechts ten dele bekend, soms is daar beter zicht op. Maar ook dan kan moeilijk voorspeld worden hoe de verdere ontwikkeling zal verlopen. Juist deze leerlingen hebben specifieke onderwijsbehoeften en bevinden zich in de groep voor wie een OPP overwogen wordt.

Vervolgens moet men zich afvragen wat het effect is van een voorspelling over de ontwikkeling van een leerling die zich minder snel of moeizamer ontwikkelt dan het 'gemiddelde' kind. Een dergelijke leerling heeft juist behoefte aan extra begeleiding. Het is al de vraag of iedere leraar van een heterogene groep hiertoe in staat was; nog sterker moet betwijfeld worden of die situatie verbeterd als voor zo'n leerling het gezamenlijk onderwijsprogramma wordt losgelaten en de leraar, zonder extra faciliteiten, voor hem of haar een individuele leerlijn moet realiseren. Is het uiteindelijke uitstroomniveau van die leerling dan niet mede of zelfs vooral het gevolg van die beslissing? Vroege beslissingen over uitstroomprofiel en beperking van het onderwijsaanbod dragen dus het gevaar van een *self-fulfilling prophecy* (het 'pygmalion effect') in zich (Clijsen, Adema & Rekers,

2009; Evaluatie- en Adviescommissie Passend Onderwijs, 2011; Wieberdink & Kuster, 2011). Struiksma (2012a en b) benadrukt daarentegen dat het juist daarom van belang is om de op praktijkkennis gebaseerde verwachtingen van de school te expliciteren, zodat door gerichte monitoring (met behulp van genormeerde toetsen) en evaluatiemomenten de eerder gemaakte keuzes kunnen worden bijgesteld. Impliciet blijvende te lage verwachtingen van de leraar beïnvloeden de doelen, leerstofkeuzes en het leraargedrag namelijk oncontroleerbaar en zijn veel minder vatbaar voor bijstelling. Het uitsluitend gebruikmaken van 'onafhankelijke, gestandaardiseerde en objectieve' toetsen en tests om beslissingen op te baseren is echter net zo gevaarlijk, vooral bij jonge kinderen en bij leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd die aanzienlijk achterloopt op de kalenderleeftijd. Omdat deze kinderen in een gestandaardiseerde, niet-natuurlijke testsituatie vaak onderpresteren (Louwe, 2012), zal een vooral op test- en toetsresultaten gebaseerd oordeel over de ontwikkelingsmogelijkheden evenzeer onbetrouwbaar zijn. De op deze wijze tot stand gekomen expliciet gemaakte verwachtingen worden dan ten onrechte door alle betrokkenen beschouwd als objectief juist; het gevaar van onderschat-

Jetske is een vrijwel normaal intelligent (IQ = 92) meisje van 10 jaar met ernstige motorische beperkingen van progressieve aard. Ze heeft een beperkte levensverwachting. Ze zit in een klein dorp op een reguliere basisschool. Jetskes achterstand op het gebied van rekenen, taal en lezen is, vergeleken met haar leeftijdsgenoten, bijna twee jaar. Tot en met groep 4 ging het allemaal wel redelijk goed met haar, maar de laatste jaren... Haar sociaal inzicht is matig; ze heeft nauwelijks vriendjes en vriendinnetjes. Ze wordt niet gepest, maar haar klasgenoten nemen haar slechts 'uit medelijden' mee naar activiteiten of vergeten haar gewoon. Jetskes werkhouding en motivatie zijn, in vergelijking met haar groepsgenoten, ver onder niveau: ze geeft op als ze de antwoorden op vragen niet direct weet. Haar zelfbeeld is erg negatief: ze kan niks, ze weet niks, ze is niks waard. Haar ouders verwennen haar, er worden door hen nauwelijks eisen aan Jetske gesteld; ze zeggen de situatie, onder verwijzing naar hun geloofsovertuiging, als onveranderlijk te accepteren. De school wordt er wat moedeloos van: er zit misschien wel meer in Jetske, maar hoe haal je dat er onder dergelijke omstandigheden uit? Jetske zal de door de school vastgestelde minimumdoelen waarschijnlijk niet behalen. Moet er nu een OPP worden vastgesteld, en zo ja: hoe...?

ting en *self-fulfilling prophecies* blijft onverminderd groot. In een zorgvuldig beslissingsproces moet daarom zowel het expliciet gemaakte professionele oordeel van de leraren en de mening van de ouders worden meegenomen, als gebruikgemaakt wordt van longitudinale, op geobjectiveerde observaties gebaseerde ontwikkelingsgegevens en van 'objectieve', genormeerde test- en toetsresultaten. Bij alle mogelijk relevante gegevens moet dan steeds worden geanalyseerd of deze in dezelfde richting wijzen, wat oorzaken kunnen zijn van grote discrepanties en ingeschat worden wat de invloed van eerdere beeldvorming is op de geleverde adviezen en de te nemen beslissingen in de onderwijspraktijk. Alle genoemde auteurs benadrukken in dit verband dat een OPP, vooral aanvankelijk, slechts een voorlopig karakter mag hebben en een- à tweemaal per jaar geëvalueerd en bijgesteld moet kunnen worden. Een volgend, met het voorgaande samenhangend discussiepunt is het gebruik van leerlingvolgsystemen, in het bijzonder gegevens uit observatiesystemen (waarbij de leraar de data verzamelt) om voorspellingen over ontwikkelingsmogelijkheden en invulling van het onderwijsaanbod te doen: ook hier dreigt het gevaar van de *self-fulfilling prophecy*. Hoe meer invloed leraarinterpretaties van leerlinggedragingen hebben op de in een leerlingvolgsysteem vast te leggen expliciete beeldvorming, hoe groter de kans is dat deze het pedagogisch en didactisch leraargedrag deels bewust, deels onbewust beïnvloeden. Dat geldt voor het dagelijks handelen van de leraar, maar ook voor zijn ideeën over wat voor een leerling wel of niet haalbaar is. Vaak zal de mening van een vakbekwame, ervaren leraar juist zijn, maar professioneel-objectieve oordeelsvorming over leerlingen met (naar de normen en waarden van de leraar) opvallend gedrag is doorgaans lastig. De formulering van items over het sociaal, emotioneel en het leerwerkgedrag van leerlingen in een

leerlingvolgsysteem moet daarom nadrukkelijk zo waardenvrij mogelijk zijn en bestaan uit waarneembaar gedrag, niet uit beoordelingen. Ook in dat geval blijft het echter aanbevelenswaardig om ontwikkelingsgegevens uit een leerlingvolgsysteem uitsluitend op signaleringsniveau in te zetten, en bij de analyse en besluitvorming zoveel mogelijk gebruik te maken van andere bronnen die niet in de dagelijkse onderwijspraktijk een rol spelen.

Maar ook bij een onafhankelijk, gezamenlijk gedragen pedagogisch perspectief voor een leerling is het van belang om nog even stil te staan bij de mate waarin dat invloed krijgt op de invulling van het onderwijsaanbod voor deze leerlingen. Algemeen wordt erkend dat sociaal gedrag, leerwerkgedrag en emotioneel welbevinden enerzijds en het schoolse leren anderzijds elkaar wederzijds sterk beïnvloeden. Sociaal-emotionele competenties en het leerwerkgedrag winnen met het toenemen van de leeftijd zelfs aan belang voor het schools en het maatschappelijk functioneren. De aanbeveling van Clijsen, Pieterse, Spaans en Visser (2009), dat het niveau van sociaal-emotioneel functioneren, het communicatief gedrag en gegevens over het leerwerkgedrag meegenomen moeten worden bij de bepaling van het uitstroomprofiel en dat de leerrendementsverwachtingen individueel moeten kunnen worden bijgesteld, wordt algemeen onderschreven. In de onderwijspraktijk blijkt dit echter niet eenvoudig concreetiseerbaar en uitvoerbaar (Clijsen, Adema & Rekers, 2009). Er zijn vaak nauwelijks longitudinale gegevens op deze gebieden vastgelegd, en de geringe mate van objectiviteit ervan is ook problematisch. Sociale en emotionele problematiek is immers (deels) school- of leraargebonden, waardoor steeds bediscussieerd moet worden in hoeverre deze gegevens medebepalend mogen zijn voor een beperking van het onderwijsaanbod en dus van de toekomstmogelijkheden van

een leerling. Bijvoorbeeld: beslissingen (mede) baseren op subjectieve interpretaties van motivatie- en werkhoudingproblemen draagt het gevaar in zich dat een vicieuze cirkel van 'moeizaam presteren → motivatie- en werkhoudingproblemen → lage verwachtingen bij leerling en leraar → onderpresteren' niet wordt doorbroken. Anderzijds: géén rekening houden met bestaande motivatie-, sociale en/of emotionele problematiek kan leiden tot het stellen van (op dat moment nog) irreële eisen aan de leerling, met als onvermijdelijk gevolg nieuwe faal-ervaringen. Per individu moet dus een afweging worden gemaakt, waarbij in het algemeen gesteld kan worden dat de maximale leerrendementsverwachtingen op lezen, spelling en rekenen van een leerling in ieder geval voor op de korte termijn bijgesteld kunnen worden bij ernstige sociaal-emotionele en motivatie- en werkhoudingsproblematiek. Tegelijkertijd moet dan ook, waar mogelijk in samenwerking met de ouders, een onderwijsarrangement voor een structurele en intensieve aanpak van deze problematiek worden ontworpen, met concrete ankerpunten voor tussentijdse evaluaties waarbij de eerdergenomen beslissingen voor zowel het pedagogisch als het didactisch perspectief kunnen worden heroverwogen. Op beide terreinen en in samenhang

moet de leerling immers uitgedaagd en gestimuleerd worden tot het optimaal benutten van eigen mogelijkheden en geboden kansen.

Het bespreken van het OPP met de ouders en, waar maar mogelijk met de leerling zelf, op zodanige wijze dat zowel kind als ouders inbreng in de plannen krijgen, zich medeverantwoordelijk voor de ontwikkeling van respectievelijk hun kind of van zichzelf gaan voelen en daar ook actief een rol in krijgen, wordt door Clijsen, Adema en Rekers (2009) nadrukkelijk als punt van zorg benoemd. Zowel op het terrein van communicatieve leraarcompetenties als op materieel vlak (inzichtelijke ontwikkelingsoverzichten voor ouders en leerling, leerling-portfolio's etc.) moet nog het nodige ontwikkelwerk worden verricht.

Om de organisatie van het onderwijs vanuit ontwikkelingsperspectieven ook praktisch realiseerbaar te maken, pleit Struiksma (in Clijsen, Adema & Rekers, 2009) ervoor om leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs vanaf ongeveer tienjarige leeftijd op basis van hun OPP in te delen in leerroutes met vergelijkbare onderwijsarrangementen, die leiden naar de diverse uitstroombestemmingen. In het regulier basisonderwijs is dit niet realiseerbaar en lopen de leraren tegen de grenzen aan van hun differentiatie-

Jaap is een hoogintelligente jongen uit groep 6 op een reguliere basisschool, die heel berekenend zijn medeleerlingen manipuleert door (te dreigen met) agressie en pestgedrag inzet, waarschijnlijk om zijn invloedrijke positie in de groep te behouden. De hele klas is bang voor hem, en de leraren hebben geen vat op Jaap. Zijn schoolprestaties zijn echter zonder meer goed. Als het zo doorgaat, zal hij waarschijnlijk naar havo/vwo gaan. Dus geen reden om een OPP voor Jaap op te stellen? Individuele handelingsplanning is immers afgeschaft... Maar door zijn antisociale en normoverschrijdend gedrag is Jaap op school nauwelijks meer te handhaven. Zijn ouders trekken zich van de situatie niks aan: Jaap is net z'n vader, zo wordt gezegd. De school overweegt verwijzing naar het speciaal onderwijs, cluster 4. Zijn ouders reageren daar wat cynisch, maar gelaten op. In het speciaal onderwijs zal, conform de wetgeving, binnen enkele weken wel een OPP voor Jaap worden opgesteld. Maar wat kan de reguliere basisschool eerst nog overwegen om de situatie systematisch aan te pakken? En in welk document leg je dat dan vast en hoe evalueer je vervolgens eventuele vorderingen?

capaciteit. De hoeveelheid beschikbare tijd en aandacht die een leerling met een OPP kan ontvangen in een groep met drie andere instructieniveaus is beperkt en staat vaak in schril contrast met zijn specifieke instructie- en begeleidingsbehoeftes. Flexibele klassenorganisatievormen en ‘meer handen in de klas’ voor zover de financiële situatie van scholen hiervoor ruimte biedt, zijn belangrijke voorwaarden om ook deze vorm van passend onderwijs op basisscholen te kunnen realiseren.

Clijsen, Pieterse, Spaans en Visser (2009) benoemen ten slotte als bijzonder punt van aandacht ook nog het belang van het meenemen van specifieke individuele (absolute of relatieve) leerlingtalenten bij de bepaling van een uitstroomprofiel van een leerling en bij de vormgeving van een voor hem passend onderwijsaanbod: hoe krijgt de school zicht op bijzondere leerlingkwaliteiten of positieve ‘uitzonderingen’ in een moeizaam verlopende ontwikkeling van kinderen? Expliciet en structureel aandacht schenken aan dergelijke aspecten zou recht doen aan de pedagogische uitgangspunten van passend onderwijs en minder nadruk leggen op ontwikkelingsproblemen, tekorten en ‘defecten’.

Concluderend mag dan ook gesteld worden dat het nemen van (door de overheid inmiddels verplicht gestelde) beslissingen over het meerjarig toekomstperspectief van en het onderwijsaanbod aan leerlingen niet eenvoudig is. Hoe jonger en hoe meer gecompliceerd de ontwikkelingsproblematiek van de leerling is, hoe meer zulke besluiten discutabel zijn. Er moet daarom een vraagteken geplaatst worden bij geautomatiseerde procedu-

res om een OPP vorm te geven, zoals bijvoorbeeld het ESIS ontwikkelingsperspectief (Rovict, 2012), Digitaal Ontwikkelingsperspectief (OCGH Advies, 2012), de E-planner voor Ontwikkelingsperspectief Primair Onderwijs (PO-planner, 2010-2012) en STAP (SLO, 2011). Deze systemen zijn weliswaar gebruiksvriendelijk voor de school, maar representeren een versimpeld model van de complexe onderwijs- en opvoedingssituatie van deze leerlingen. Zij dragen daardoor het gevaar in zich dat de wederzijdse beïnvloeding van het sociaal-emotioneel functioneren en de leer- en werkhoudingproblematiek op de schoolvorderingen wordt verwaarloosd. De berekening van leerrendementsverwachtingen en de in deze programma’s vooronderstelde lineaire ontwikkelingslijnen zijn vooral bij deze doelgroep leerlingen discutabel: er wordt daarbij geen rekening gehouden met belangrijke individuele verschillen in ontwikkelingsnelheid en –kwaliteit (Everaert, 2012). Om een reëel beeld te krijgen van de ontwikkelingsmogelijkheden van een leerling moet de totstandkoming van een OPP steeds opnieuw een zoektocht zijn naar de unieke manier waarop de diverse factoren in iedere individuele situatie een rol spelen en wat de verandermogelijkheden zijn. Een gestandaardiseerd programma lijkt misschien een handig, eerste hulpmiddel te zijn om een OPP te genereren, de fase van keuzes maken welke gegevens relevant zijn, het analyseren en het maken van individuele afwegingen mag niet worden overgeslagen. Passend onderwijs impliceert dat steeds een benadering ‘op maat’ wordt gerealiseerd!

NOOT

¹ Ook bij leerlingen die instromen in het voortgezet speciaal onderwijs, met dien verstande dat het uitstroomprofiel en het leer-/ontwikkelingstraject dan gekoppeld worden aan een inschatting van het voor de individuele leerlingen maximaal haalbare niveau van maatschappelijk en sociaal functioneren.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Bax, A. (2011). Ten geleide. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek. Themanummer Inspiratie voor Inclusie*, 50, 225-227.
- Clijnen, A., Adema, E. & Rekers, M. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Rapportage van de pilots in het voorjaar 2009*. 's Hertogenbosch: KPC. Download d.d. 14 januari 2012 van http://www.kpcgroep.nl/kpc-groep/diensten-abc/~media/Files/KPCGroep/DienstenABC/SBO_Rapportage_pilots_Werken_vanuit_een_ontwikkelingsperspectief.ashx.
- Clijnen, A., Pieterse, E., Spaans, G. & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het speciaal basisonderwijs. Naar een gezamenlijk kader*. Notitie vanuit de PO-raad. Download dd 18 september 2011 van http://schoolaanzet.eu/attachments/session=cloud_mmbase+1974152/Ontwikkelingsperspectief.pdf;jsessionid=13D9F8E9A4B8F0F2453188A2D33A8709.
- Evaluatie- en adviescommissie Passend Onderwijs (2011). *Advies 'Aanbevelingen bij het wetsvoorstel Passend Onderwijs'*. Den Haag: ECPO. Download d.d. 8 september 2012 van http://ecpo.nl/data/bin/a4e3a83d8afefa_Advies_AanbWetPassOnderwijs_web%20def.pdf
- Everaert, H.A. (2012). De invloed van niet-voltooid ontwikkelingsfasen. In J.J. Louwe (red., 2012). *Het ontwikkelingsvolgmodel; verantwoording en achtergrondinformatie* (p. 137-148. Amersfoort: Agiel.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede. Download d.d. 16 april 2012 van www.taalenrekenen.nl/downloads/over-de-drempels-hoofdrapport.pdf
- Hakkenes, A. & De Wijs, A. (2012). Van Citotoets naar brugklas en door naar diploma. *Sociaal-economische trends*, 1, p. 65-79. Download d.d. 7 september 2012 van www.cito.nl/nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/eindtoets_basisonderwijs/~media/cito_nl/Files/Primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_van_citotoets_naar_brugklas.ashx
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Beoordelen van ontwikkelingsperspectieven sbo in 2010: achtergronden*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Download d.d. 14 juni 2012 van www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsbrieven/details/Beoordelen+van+ontwikkelingsperspectieven+sbo+in+2010_x003a_+achtergronden.html
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Naar een nieuw toezichtkader voor het speciaal onderwijs*. Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Download d.d. 24 augustus 2012 van www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsbrieven/details/Naar+een+nieuw+toezichtkader+voor+het+speciaal+onderwijs.html
- Louwe, J.J. (red., 2012). *Het Ontwikkelingsvolgmodel; verantwoording en achtergrondinformatie*. Amersfoort: Agiel.
- Memelink, D.J. (2011). *Het Ontwikkelingsvolgmodel*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Moelands, A.H.J. (2007). *Stand van zaken leerrendementsverwachting per september 2007*. Arnhem: CITO.
- OCGH Advies (2012). *Digitaal Ontwikkelingsperspectief*. Helmond: OCGH Advies. Download d.d. 4 september 2012 van www.ocghadvies.nl/digitaal/digitaal-ontwikkelingsperspectief.php
- Onderwijsraad (1999). *Zeker weten, leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pameijer, N.K., Beukering, J.T.E. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Pameijer, N. (2011). Waarom een ontwikkelingsperspectief meer is dan IQ en leerrendement. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 50(10), 461-472.
- PO-Planner (2010-2012). *E-planner voor Ontwikkelingsperspectief Primair Onderwijs*. Rijen: OBA Milestones. Download d.d. 2 september 2012 van www.oba-milestones.eu/

- upload/27244534603651/Samen%20op%20weg%20naar%20een%20nieuw%20perspectief%20-%20Aloysius%202010.pdf
- Riemersma, F. & Maslowski, R. (2007). *Advies om onderbenutting in het onderwijs tegen te gaan*. Paper ORD. De Haag: Onderwijsraad. Download d.d. 22 mei 2012 van www.onderwijsraad.nl/upload/artikelen/paper_riemersma_maslowski_ord_2007_copy1.pdf
- Rovict (2012). *ESIS Help: Ontwikkelingsperspectief*. Soest: Rovict. Download d.d. 4 september 2012 van <http://help.esis.roviconline.nl/Default.aspx?ItemId=734>
- SLO Nationaal Centrum Leerplanontwikkeling (2011). *STAP; SLO Tool Arrangementen Plannen*. Enschede: SLO. Downloads d.d. 3 september 2012 van de websites www.slo.nl/primair/themas/passend_onderwijs/stap; www.slo.nl/downloads/2011/2.6061.445_20STAP_20SLO_20Tool_20Arrangementen_20Plannen__web.pdf/ en www.slo.nl/primair/themas/passend_onderwijs/stap/STAP_toelichting_en_instructie.pptx
- Stroucken, L., Takkenberg, D. & Béguin, A. (2008). Citotoets en de overgang van basis-onderwijs naar voortgezet onderwijs. *Socialeconomische trends*, 2, p. 7-16. Download d.d. 5 september 2012 van www.cbs.nl/NR/rdonlyres/92FA624A-0870-4930-8DDF-868F3DEB65DC/0/2008k2v4p07art.pdf
- Struiksma, C. (2012a). *Duiden en doen*. Versie voor het basisonderwijs. Rotterdam: CED-groep.
- Struiksma, C. (2012b). *Duiden en doen*. Versie voor het SBO. Utrecht: SBO-werkverband. Download d.d. 4 september 2012 van www.sbowerkverband.nl/bestanden/91/Duiden-en-Doen-voor-SBO.pdf
- Struiksma, C. & Rurup, L. (2008). *Onderwijscontinuüm. Een denk- en werkwijze voor passend onderwijs*. Rotterdam: CED-groep.
- Timmerhuis, A.H.B. (2011). Inclusief Onderwijs in de Londense gemeente Newham, Passend Onderwijs in Nederland. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 50, 241-255.
- Unesco (1994). *The Salamanca Statement*. Download d.d. 6 september 2012 van www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_63E82E00B956CB7A3CF525F2ED36392878830300/filename/SALAMA_E.PDF
- Wieberdink, H. & Kuster, H. (2011). De uitzichtloosheid van het ontwikkelingsperspectief. *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 50(4), 173-180.

OVER DE AUTEUR



Jos J. Louwe is orthopedagoog-ontwikkelingspsycholoog en als hoofddocent verbonden aan de Hogeschool Utrecht - Seminarium voor Orthopedagogiek. Hij geeft les, doet onderzoek en publiceert over leerlingen en volwassenen met psychosociale problematiek en over de realisatie van Passend Onderwijs.
E-mail: Jos.Louwe@hu.nl