

Tot elke prijs *echt* passend onderwijs

## Tot elke prijs *echt* passend onderwijs

Bram Orobio de Castro & Inge Schrooten

*Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen, Afdeling Ontwikkelingspsychologie & Ambelt Academie*

“Passend onderwijs” lijkt in Nederland synoniem geworden voor een omstreden beleidsmaatregel met ingrijpende gevolgen voor leerlingen, hun gezinnen en hun leerkrachten. In de hele discussie over passend onderwijs lijkt echter een enorme begripsverwarring te zijn ontstaan. Naar ons idee worden twee verschillende ideeën van “passend onderwijs” op één hoop gegooid, die in feite weinig tot niets met elkaar te maken hebben: ‘passend onderwijs als bezuinigingsmaatregel’ en ‘passend onderwijs als inhoudelijk uitgangspunt’. Wij bespreken ze daarom graag apart.

### *Passend onderwijs als bezuinigingsmaatregel*

De huidige maatregelen om zoveel mogelijk kinderen naar regulier in plaats van speciaal onderwijs te laten gaan worden om inhoudelijk onbegrijpelijke redenen ‘passend onderwijs’ genoemd. Feitelijk hebben deze maatregelen niets met het zo goed mogelijk passend maken van onderwijs voor individuele leerlingen te maken. Er wordt immers überhaupt geen analyse gemaakt van welk onderwijs eigenlijk passend is voor welk kind. Doelstelling is de kosten van het onderwijs terug te brengen. Het komt wellicht mooi uit dat daar een semi-wetenschappelijk ideologisch slingertje aan te geven is, maar in feite onderbreekt iedere wetenschappelijke onderbouwing.

Belangrijkste argument voor de huidige maatregelen is de enorme toename de afgelopen jaren van het aantal leerlingen dat extra ondersteuning in of vanuit het speciaal onderwijs ontvangt (De Greef & Van Rijswijk, 2005, 2006). Niet gehinderd door enige kennis over de aard van de problemen van deze leerlingen (die er wel is, zie bijv. Drost & Bijstra, 2008; Stoutjesdijk & Scholte, 2009) wordt deze groei door het huidige kabinet geïnterpreteerd als een misstand. Of, in de woorden van minister-president Rutte “het kan toch niet zo zijn dat het aantal kinderen met problemen zo snel zo enorm is toegenomen”. Nog los van het feit dat volgens de gedoogpartner van dezelfde Rutte criminaliteit door kinderen wel degelijk enorm zou zijn toegenomen (wat overigens niet het geval is, in tegendeel), is de toename van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs op zichzelf natuurlijk geen argument om de problemen van deze leerlingen anders te gaan behandelen. Het aantal gebroken heupen neemt – dankzij de vergrijzing – ongetwijfeld ook spectaculair toe, maar dat is toch geen reden om te beweren dat een deel van die gebroken heupen wel niet echt gebroken zal zijn? Als speciaal onderwijs de juiste indicatie zou zijn voor kinderen met ernstige gedragsproblemen, dan is een toename van het aantal kinderen met deze indicatie evenmin een argument om de instroom in het speciaal onderwijs te beperken.

Het probleem dat deze maatregel beoogt op te lossen is dan ook niet het probleem van deze kinderen, maar een louter financieel probleem: Meer instroom kost meer geld. In een tijd van bezuinigingen is het op zichzelf heel reëel om eenvoudigweg te moeten korten op speciaal onderwijs en ambulante begeleiding omdat het te (?) duur wordt. Voor dat argument zouden wij best begrip kunnen hebben. Maar dat is niet het argument dat gegeven wordt. Rutte stelt dat de problemen van deze kinderen niet in deze mate bestaan. Staatssecretaris Veldhuijzen van Zanten gaat zelfs nog een paar stappen verder door te stellen dat mensen weer moeten erkennen dat sommige problemen nu eenmaal bij het dagelijks leven horen en in eigen kring moeten worden opgelost. Anders gezegd: het probleem is niet dat er te weinig geld is, maar dat deze kinderen en hun gezinnen om hulp vragen bij probleempjes die zij zelf maar op moeten lossen. Eigen schuld dikke bult. Dergelijke redeneringen geven niet alleen blijk van een stuitend gebrek aan kennis over de problematiek van de betreffende kinderen, zij zijn vooral stuitend in hun amoraliteit: hier wordt nagept op een manier waar menig cluster 4 leerling voor terug zou deinzen!

De argumentatie voor deze bezuinigingen is niet alleen een drogredenering, de pijn wordt bovendien bijzonder onrechtvaardig verdeeld. *Als* het al zo zou zijn dat een deel van de kinderen met indicaties daar eigenlijk te milde gedragsproblemen voor heeft, dan zou het zinnig zijn de indicatiecriteria te veranderen of beter toe te passen (zie bijvoorbeeld Bijstra, 2004, en BOPO, 2006). Het huidige generiek korten op onderwijs en zorg voor de *hele* groep kinderen betekent echter dat alle kinderen en gezinnen hier de dupe van zijn, ook de overgrote meerderheid die evident wel zeer ernstige klachten heeft. De vergelijking met gebroken heupen is hier wellicht weer inzichtelijk: omdat de kosten voor het toenemend aantal gebroken heupen te hard stijgen geven we iedereen voortaan een pleister in plaats van gips...

Al met al kunnen wij over passend onderwijs als bezuinigingsmaatregel dus kort zijn: Dat is slechts een sausje om een botte bezuiniging mooier te maken dan die is.

Betekent dit dat er niets te zeggen is voor passend onderwijs? Dat de recente groei van speciaal onderwijs en ambulante begeleiding een goede zaak is, die onverminderd zou moeten worden voortgezet? Zeker niet! Het betekent alleen dat passend onderwijs geen win-gewest is, maar dat op inhoudelijke gronden keuzes moeten worden gemaakt.

### *Passend onderwijs als inhoudelijk uitgangspunt*

De grote toename van verwijzingen naar speciaal onderwijs of ondersteuning van de afgelopen jaren is niet uniek voor Nederland (bijv. ook in Engeland en België, respectievelijk McKay & McNeal, 2009, en BOPO, 2006). Nog los van de vraag of leer- en gedragsproblemen de afgelopen jaren zijn toegenomen of beter herkend worden, is er blijkbaar een uitzonderlijk groot vertrouwen in de zin van speciaal onderwijs voor steeds meer kinderen. Bij dat vertrouwen zijn terecht vraagtekens geplaatst. Er is geen wetenschappelijke onderbouwing voor het uitgangspunt dat kinderen in speciaal onderwijs academisch en sociaal beter zouden presteren en gedijen dan in regulier onderwijs (en evenmin van het tegendeel). Wel blijken de vorderingen van kinderen in het speciaal onderwijs op een groot aantal scholen volgens de inspectie onder de maat (2007, 2011) en is er één studie die suggereert dat prestaties van leerlingen in het regulier onderwijs met enigszins vergelijkbare problematiek beter zijn dan die van kinderen in het speciaal onderwijs (Stoutjesdijk & Scholte, 2009), al is de vergelijking tussen deze toch wel heel verschillende groepen leerlingen moeizaam. Aangezien in de bestaande studies leerlingen met heel verschillen capaciteiten en problematieken vergeleken worden (zie bijv. Ledoux & Roeleveld, 2010), aangezien überhaupt niet duidelijk is hoeveel vorderingen men realiter van deze kinderen mag verwachten, en aangezien de criteria van de inspectie boterzacht zijn, zeggen de bevindingen van deze studies en de inspectie eigenlijk weinig.

Hoe het ook feitelijk zij: Mettertijd lijkt een groot vertrouwen te zijn ontstaan in de mate waarin speciaal onderwijs goed is voor een steeds grotere groep kinderen (en van afnemend vertrouwen in de mate waarin regulier onderwijs goed met deze kinderen weet om te gaan). De keuze voor regulier of speciaal onderwijs lijkt vooral een keuze op basis van individuele eerdere ervaringen van betrokken professionals, die – wonderlijk genoeg – nauwelijks systematisch feedback krijgen over de werkelijke verdere ontwikkelingen van de door hen begeleidde, verwezen of geïndiceerde kinderen op de lange termijn.

Toch zijn op basis van wetenschappelijke theorieën die hun waarde bewezen hebben wel vraagtekens te plaatsen bij de grote vlucht van het huidige speciaal onderwijs. Voor wij die kanttekeningen maken willen wij nog eens benadrukken dat dit *inhoudelijke* vragen zijn bij de mate waarin het huidige speciaal (en regulier) onderwijs passend onderwijs bieden aan hun populaties. Ze zijn zeker geen pleidooi om de huidige “passend onderwijs als bezuinigingskreet” maatregelen in te voeren. Sterker nog: zij zijn eerder een pleidooi om werkelijk passend onderwijs te verzorgen, dat wellicht weinig lijkt op zowel het huidige reguliere als het huidige speciale onderwijs.

De beste manier om na te denken over wat nu werkelijk passend onderwijs zou zijn is wellicht om even de huidige praktijk te vergeten en als het ware vanaf niets te beginnen. Zo vervallen wij niet in valse tegenstellingen als ‘regulier’ of ‘speciaal’ met niets er tussen. Een goed begin is dan wellicht de idee van de “zone van naaste

ontwikkeling" van Vygotsky en collega's. Decennia van onderzoek hebben laten zien dat kinderen ( en volwassenen) het meeste leren als zij worden uitgedaagd om samen te werken met iemand<sup>1</sup> die op de betreffende vaardigheid net iets verder is dan zij. In deze zogenaamde zone van naaste ontwikkeling worden kinderen op een heel natuurlijke manier uitgedaagd om te willen leren, zien zij voortdurend voorbeeldgedrag dat zij kunnen overnemen, krijgen zij instructie op hun eigen niveau en bepalen zij mede het tempo waarin hun lesstof wordt aangeboden. De waarde van de zone van naaste ontwikkeling geldt zowel het leren van academische vaardigheden en kennis als sociale en emotionele ontwikkeling. Een treffend voorbeeld is de toepassing op het effectief vergroten van zogenaamde 'executieve functies' – hogere cognitieve processen die planmatig gedrag aansturen – waar het gerenommeerde *Science* onlangs over berichtte (Diamond & Lee, 2011).

Het is de vraag of het huidig regulier en speciaal onderwijs voor kinderen met leer- of gedragsproblemen in alle opzichten de zone van naaste ontwikkeling is die wenselijk is. Voor veel kinderen zal de afstand tot de sociale en leer-vaardigheden van kinderen op het regulier onderwijs te groot zijn om veel op te pikken of goed mee te kunnen doen. Sterker nog: de verschillen zijn vaak zo groot dat deze kinderen worden afgewezen door hun klasgenoten omdat zij in hun ogen hun 'zone' verstoren (Jones & Frederickson, 2010; Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004).

In het speciaal onderwijs zijn de individuele verschillen in leerniveau wellicht zo groot, dat het op maat aanbieden van een zone van naaste ontwikkeling qua leerprestaties zelfs in een klas van 8 a 12 leerlingen lastig is. Zorgelijker is misschien nog dat op sociaal gebied een klas vol kinderen met leer- en gedragsproblemen bepaald niet de zone van naaste sociale ontwikkeling lijkt voor kinderen die zelf sociaal minder vaardig zijn. Kinderen met gedragsproblemen in het speciaal onderwijs lijken weliswaar minder te worden afgewezen (Useche-Gomez, Orobio de Castro & Merk, in voorbereiding), maar er is nogal wat onderzoek dat helaas laat zien dat het samenbrengen van adolescenten met gedragsproblemen juist een zone van naaste ontwikkeling voor probleemgedrag vormt, waardoor kinderen probleemgedrag van elkaar overnemen (Dodge, Dishion & Lansford, 2006). Dat is niet het passend onderwijs dat wij in gedachten hebben!

Uitgaande van zones van naaste ontwikkeling voor academische en sociale vaardigheden is 'passend onderwijs' een heel logische gedachte: Ieder kind zou in een onderwijsomgeving moeten zijn met de voor hem of haar passende 'zones' op academisch en sociaal vlak. De huidige indeling in regulier onderwijs en speciaal onderwijs (en SBO) suggereert een tweedeling in de aard van zones van naaste ontwikkeling: de meeste kinderen passen in een reguliere klas en een deel in speciaal onderwijs. Maar als er één ding bekend is over leer- en gedragsproblemen dan is het wel dat zij geen dichotomieën maar continue dimensies zijn. Het is even dus onzinnig er van uit te gaan dat twee (of drie) onderwijsvormen genoeg zouden zijn, als om – bijvoorbeeld – maar twee maten kleren te verkopen: groot en klein.

Wij moeten toe naar een systeem met een zo grote flexibiliteit dat onderwijs zo veel mogelijk op maat wordt aangeboden, zowel op academisch vlak (lesstof, wijze van uitleg, mate van zelfstandig werken, etc.) als op sociaal vlak (samenstelling van de groep, mate van structuur, groeps grootte, etc.). In die zin heeft de term 'passend onderwijs' zeker nut als een appél op grotere creativiteit in het zoeken naar passende onderwijsvormen voor individuele kinderen (een appél dat – als het serieus genomen wordt – overigens eerder kostbaarder dan goedkoper zal zijn!)

Voordat wij ons onderwijs zo kunnen gaan inrichten is echter elementaire kennis nodig die nu nog grotendeels ontbreekt: Wij weten nog nauwelijks wat eigenlijk bepalend is voor het vormgeven van die academische en sociale zones van naaste ontwikkeling voor kinderen. Natuurlijk, het helpt als er structuur is, en een sensitieve, betrokken en vakbekwame leerkracht. Maar wat bepaalt verder hoe goed zones bij kinderen passen? Hier is eigenlijk verrassend weinig over bekend. Er is wel onderzoek naar heel grofmazige

---

<sup>1</sup> Dat hoeft overigens geen mens te zijn, maar het kan ook leermateriaal zijn als een PC die automatisch de moeilijkheidsgraad aanpast.

factoren, zoals de invloed van de grootte van klassen en het al dan niet aanbieden van een specifieke lesmethode. De effecten daarvan zijn vrij beperkt. Gedacht vanuit zones van naaste ontwikkeling is het wellicht ook niet zo verrassend dat iets algemeen als de grootte van een klas niet voor alle kinderen dezelfde invloed heeft. Het gaat immers om de mate van passing bij kinderen.

Wellicht is het voor de ontwikkeling van kinderen veel belangrijker hoe ze precies worden uitgedaagd tot academisch en sociaal leren: hoe gedraagt een leerkracht zich tijdens een les? Of in de pauze? Welke verwachtingen heeft een leerkracht van het potentieel van een leerling? Hoe goed kent hij/zij de zones van naaste ontwikkeling van iedere leerling? Met welke kinderen zit een kind in de klas en wat leert hij van hen?. Welke verwachtingen en vaardigheden kenmerken leerkrachten die het beste uit kinderen met specifieke problemen te voorschijn helpen komen?

In dit verband is vrij recent onderzoek naar de effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën in regulier en speciaal onderwijs in Nederland wel illustratief (Louwe e.a., 2009). Dit programma bleek effectief in het (enigszins) verminderen van agressieve gedragsproblemen. De effectiviteit van het programma bleek echter vooral afhankelijk van het precieze gedrag van leerkrachten in hun klas. Het lijken de schijnbaar kleine dingen te zijn die het doen, niet de indeling in wel of niet speciaal onderwijs.

Om passend onderwijs in te kunnen richten zouden wij veel preciezer moeten weten welke aspecten van leerkrachtgedrag, groepssamenstelling, leerstof, en zo voort en zo verder bepalend zijn voor de ontwikkeling van kinderen op academisch en sociaal vlak. Gewapend met die kennis zou vervolgens een flexibel systeem georganiseerd kunnen worden (ik durf het woord samenwerkingsverband haast niet te noemen...) waar binnen de belangrijkste gebleken factoren voor individuele leerlingen gevarieerd kunnen worden. Bijvoorbeeld door bepaalde leerlingen in de klas te zetten bij een leerkracht met een bepaalde stijl, door bepaalde leerlingen wel of niet samen in een klas te zetten (waarbij weinig te verwachten is van de praktijk om binnen een reguliere school juist alle "probleemkinderen" bij elkaar te zetten, zie hier boven), door flexibel extra ondersteuning van individuele kinderen binnen klassen in te zetten, en misschien wel veel drastischer in groepsgroottes en samenstelling te variëren dan nu (misschien is voor sommige kinderen een klas met 4 kinderen wel aangewezen?). Dat zulk werkelijk 'passend onderwijs' geen bezuiniging zal zijn moge duidelijk zijn.

Om te kunnen bepalen welk onderwijs nu eigenlijk passend is voor wie dient dus snel een grote inhaalslag in kennis gemaakt te worden. Gelukkig probeert de Ambelt hier aan via de Ambelt Academie een bijdrage te leveren. In een samenwerking tussen Ambelt, UU en RENN4 gaan wij komende jaren onderzoeken welke factoren in kinderen, relaties met leeftijdgenoten en leerkrachtgedrag een bijdrage leveren aan de academische en sociale ontwikkeling van kinderen die worden verwezen naar regulier of speciaal onderwijs. Doel is daarbij zoveel mogelijk aandacht te besteden aan bovengenoemde 'kleine dingen die het doen'.

Ongetwijfeld zal één onderzoek niet voldoende zijn om voor eens en voor altijd helder te krijgen welk onderwijs welk kind behoeft. Belangrijker is misschien nog wel de motivatie om dit te willen onderzoeken: Een blijvende wil om te weten wat voor ieder individueel kind nu werkelijk passend onderwijs is en een gevoel van urgentie om dat onderwijs – dwars door alle bezuinigingen en immer veranderende regels heen – te kunnen bieden.

## Literatuur

- Bijstra, J. (2004) Een onderzoek naar het gebruik van toelatingscriteria tot het cluster 4 onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 43, 488-497.
- De Greef, E. E. M., & Van Rijswijk, C. M. (2005). *Kanttekeningen bij de groei van de deelname aan cluster 4*. Den Haag: LCTI.
- De Greef, E. E. M., & Van Rijswijk, C. M. (2006). *De groei van de deelname aan cluster 4: opvattingen over oorzaken en groeibeperkende maatregelen*. Den Haag: LCTI.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333, 959-964.
- Dodge, K. A., Dishion, T.J., & Lansford, J. E. (2006). Deviant Peer Influences in Intervention and Public Policy for Youth. *SRCD Social Policy Report*, 20(1).
- Drost, M., & Bijstra, J. (2008). *Leerlingen in beeld. Een onderzoek naar kenmerken van leerlingen die worden aangemeld voor het cluster 4-onderwijs*. Groningen: Regionaal Expertisecentrum Noord Nederland (RENN4).
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Cluster 4. De kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met ernstige gedragsproblemen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ledoux, G., & Roeleveld, J. (2010). *Resultaten van de pilot COOL Speciaal*. Nijmegen / Amsterdam: ITS / Kohnstamm Instituut.
- Louwe, J.J., Overveld, C.W. van, Orobio de Castro, B., Merk, W. & Koops, W. (2009). De effectiviteit van het PAD-leerplan en gedragskenmerken van jongens met externaliserend gedrag. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, kinderpsychiatrie en klinische kinderpsychologie*, 34 (1), 27 – 40.
- McKay, J., & Neal, J. (2009) Diagnosis and disengagement: exploring the disjuncture between SEN policy and practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9, 164-172.
- Monchy, M. D., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 317-330.
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1094-1103.
- Programmacommissie Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) (2006). *Toename leerlingen met gedragsproblemen in primair en voortgezet onderwijs. Een Nederlands-Vlaamse vergelijking*. Den Haag: BOPO.
- Stoutjesdijk, R., & Scholte, E. M. (2009). Cluster 4 speciaal onderwijs: een vergelijking tussen leerlingen op cluster 4 scholen en cluster 4 rugzakleerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 161-169.
- Useche-Gomez, A., Orobio de Castro, B. & Merk, W. (in voorbereiding). *Rejection of children with reactively and proactively aggressive behavior problems in regular and special needs education*.