

Onderstaand artikel is verschenen in: *Orthopedagogiek: onderzoek en praktijk*, april 2011, blz. 173-180

De uitzichtloosheid van het ontwikkelingsperspectief

Herman Wieberdink & Heleen Kuster

Inleiding

Sinds het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw heeft integratie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs een formeel karakter. Mede omdat de groei van het speciaal onderwijs vanuit financieel oogpunt zorgwekkende vormen ging aannemen, bracht PvdA'er Jacques Wallage, staatssecretaris op onderwijs van 1989 tot 1993 in het derde kabinet-Lubbers, de hoofdlijnennotitie *Weer Samen Naar School* uit. Sindsdien is het beleid gericht op het vergroten van de zorgbreedte van het reguliere onderwijs, opdat kinderen die voorheen naar het speciaal onderwijs gingen binnen de reguliere school kunnen blijven. Groei en omvang van het speciaal onderwijs zouden hiermee moeten afnemen. Een volgende stap in het beleid betrof de leerlinggebonden financiering. Ouders van leerlingen met extra zorgbehoeften krijgen een budget: het zogenaamde 'rugzakje'. Hiermee kunnen zij de behoeften aan extra zorg voor hun kind zelf (bij de basisschool) inkopen.

Weer samen naar school en de leerlinggebonden financiering veronderstellen dat reguliere basisscholen voorzieningen treffen om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften passend onderwijs te bieden (Inspectie van het onderwijs, 2010). De school moet voor deze leerlingen een realistisch ontwikkelingsperspectief of eindniveau formuleren op basis waarvan tussendoelen afgeleid kunnen worden.¹ Op deze wijze kan de school het leerstofaanbod voor deze leerlingen plannen en hun ontwikkeling volgen. De achterliggende gedachte is dat de school moet aantonen dat de achterstand is veroorzaakt door kindkenmerken en niet door tekortschietend onderwijs. Tegen de uitwerking van het ontwikkelingsperspectief in de onderwijspraktijk, zoals aangegeven door de inspectie en vormgegeven door scholen, zijn zwaarwegende bezwaren in te brengen. Des te opmerkelijker dat deze werkwijze gelegaliseerd is in de *Regeling leerresultaten Primair Onderwijs*, een algemene maatregel van bestuur die voortkomt uit de wet *Goed onderwijs, goed bestuur* (Staatscourant 21 juli 2010). Onze bezwaren tegen het huidige gebruik van het ontwikkelingsperspectief zullen we hieronder uitwerken.

Prospectief ontwikkelingsconcept

De inspectie legt aan scholen, op straffe van een onvoldoende beoordeling, de eis op om voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een eindniveau vast te stellen. Dit moet onderbouwd zijn met de bevindingen uit de raadpleging van externe deskundigen, het leerrendement tot dusver, belemmerende en faciliterende factoren en het IQ van de leerling indien dit bekend is. De keuze voor deze factoren wordt door de inspectie niet nader gemotiveerd of verantwoord. Deze eisen en aanbevelingen voor een ontwikkelingsperspectief reflecteren een prospectief concept van ontwikkeling: vanuit beginkenmerken van het individu wordt een eindniveau vastgesteld. De ontwikkeling van een kind laat zich echter niet gemakkelijk voorspellen. Het is niet zonder meer mogelijk op grond van informatie over de kenmerken van het ontwikkelende kind in een bepaalde begintoestand in detail aan te geven in welke richting dat kind zich zal ontwikkelen en welk eindpunt daarbij kan worden bereikt (Breeuwsma, 1993). De beschrijving van

het eindniveau zal voor een belangrijk deel bepaald worden door de gekozen beginkenmerken. Dit zijn voor de inspectie dus met name het IQ van de leerling, het tot dusver behaalde leerrendement en de belemmerende en faciliterende factoren. Hierbij zijn de nodige kanttekeningen te plaatsen.

Intelligentie

Hoewel de inspectie geen IQ-onderzoek eist, geeft ze wel een tabel met (een indicatie voor) de relatie tussen het intelligentieniveau en het uitstroomniveau, bijvoorbeeld praktijkonderwijs of leerwegondersteunend onderwijs. Dit wekt de suggestie alsof het schools presteren uitsluitend door het IQ wordt bepaald. Met deze determinerende opvatting worden de kansen van kinderen in het onderwijs ingeperkt. De score van een kind op een (algemene) intelligentietest wordt in dat geval opgevat als maat voor de algemene capaciteit van leren, waaronder ook het schoolse leren. Een betreffende score zou de leerpotentie van het kind weerspiegelen en tevens het maximum uitdrukken waartoe het in staat zou zijn. Ethisch beschouwd, mogen hierbij vragen gesteld worden. Is het terecht bij voorbaat grenzen te stellen aan leerpotenties en -mogelijkheden van kinderen? Er zijn tegen deze opvatting van intelligentie en gebruik van IQ bezwaren aan te voeren. Indien intelligentie opgevat wordt als onveranderlijke potentie van een kind, wordt intelligentie eenzijdig als aangeboren eigenschap opgevat. Maar naast genetische factoren spelen omgevingsfactoren zeker een even belangrijke rol (Van den Broeck, 2005). Intelligentie is uiteindelijk de resultante van het brein in interactie met de omgeving. Het is correcter de uitslag van een intelligentietest op te vatten als benadering – een grove benadering – van het cognitief functioneren op zeker moment in de tijd. Aldus gedefinieerd, is het duidelijk dat zo'n uitslag geen rol kan en mag spelen in een eventuele beperking van doelen of eindniveau.

Het IQ correleert weliswaar hoog met schools presteren, maar dit betekent niet dat een dergelijke maat ook gebruikt mag worden voor individuele beslissingen. Er is geen één-op-één relatie tussen IQ en schools presteren. Als bijvoorbeeld de meest gebruikte definitie van onderpresteren wordt gevolgd – het verschil tussen potentie, uitgedrukt in scores op intelligentietesten, en presteren, uitgedrukt in scores op prestatietoetsen die taal- en rekenvaardigheid meten – blijkt 20 procent van alle kinderen op taal onder te presteren en 16 procent op rekenen (Driessen & Mooij, 2007). Wie in het onderwijs werkzaam is, kent ongetwijfeld ook voorbeelden van kinderen die 'boven hun intellectuele capaciteit' presteren. Kinderen die het (veel) beter doen dan op grond van de score op hun intelligentiemeting verwacht mocht worden.

Bovendien is de invloed van intelligentie niet op alle vakken even groot. Er bestaat bijvoorbeeld de nodige onderzoeksliteratuur die laat zien dat intelligentie weinig te maken heeft met technisch leren lezen (Van den Broeck, 2005). Verschillen in technische leesvaardigheid kunnen voor 10 tot 15 procent verklaard worden uit verschillen in intelligentie. Het verband tussen technische leesvaardigheid en intelligentie is zwak en interactieel van karakter. Dit betekent dat leesvaardigheid minstens zo faciliterend werkt voor intelligentie als het omgekeerde geldt. Het zou zeer dubieus zijn technische leesdoelen aan te passen aan vermeende intelligentietekorten, als die intelligentietekorten mede veroorzaakt zijn door het achterblijvende technisch lezen (Van den Broeck, 2005). Het is niet mogelijk aan te geven wat exact de bijdrage van het IQ is aan het tot stand komen van prestaties op het gebied van rekenen, spelling, en begrijpend lezen. We kunnen slechts concluderen dat op basis van ethische en theoretische bezwaren een uitkomst van een IQ-meting niet als beginkenmerk voor een eindniveau of voor een ontwikkelingsperspectief kan en mag functioneren.

Leerrendement

Als alternatief voor de IQ-meting wordt ook wel gekeken naar het zogenaamde leerrendement: de tot dusver door de leerling behaalde leerprestaties. Echter, ook aan het gebruik van het leerrendement kleven bezwaren. Geen kind ontwikkelt zich individueel. Alle potenties in kinderen worden in een omgeving gerealiseerd. Vanaf de geboorte oefent deze aanzienlijke invloed uit. Dit draagt ertoe bij dat kinderen aan het onderwijs beginnen met verschillende kansen. Ook leervorderingen zijn niet onafhankelijk van een omgeving. De school kan een rol spelen bij het door haar leerlingen te behalen eindniveau, ondanks het feit dat verschillen in leerresultaten voor een groot deel verklaard kunnen worden uit variabelen als begaafdheid en milieu, zaken waar een school weinig invloed op heeft. De school kan dus verschillen tussen leerlingen gedeeltelijk reduceren. In de praktijk is het zo dat leerlingen afkomstig van de 10 procent slechtst scorende scholen aan het eind van het basisonderwijs waarschijnlijk in het vbo of mavo belanden, waar leerlingen van de 10 procent hoogst scorende scholen in het havo en vwo terechtkomen. Voor een leerling van een niet-effectieve school zou het ongeveer twee jaar langer duren voordat hij hetzelfde diploma haalt als de gelijk getalenteerde leerling van een effectieve school (Deinum, 2000). Het is schrijnend als een leerling vanwege een laag leerrendement een beperkt ontwikkelingsperspectief krijgt, terwijl dat lage leerrendement voor een deel te wijten is aan de geringe effectiviteit van de school. Het verloop van leervorderingen zal niet als beginkenmerk voor een ontwikkelingsperspectief gebruikt worden.

Belemmerende en faciliterende factoren

Volgens de inspectie moet het verwachte uitstroomniveau van een leerling niet alleen vanuit cognitieve capaciteiten worden vastgesteld. Ook de belemmerende en bevorderende factoren van de leerling moeten hierbij worden betrokken. Het perspectief zou zo meer op maat worden toegesneden. Men wil op voorhand vaststellen welke factoren in de tijd een positieve of negatieve invloed uitoefenen op een te behalen cognitief eindniveau. Deze zienswijze die vaker in het onderwijs geopperd wordt, lijkt op het eerste gezicht aantrekkelijk. Gebruik maken van of aansluiten bij bevorderende factoren en rekening houden met belemmerende omstandigheden zou onderwijs op maat mogelijk maken en recht doen aan de individuele leerling. Praktijk en theorie zijn echter weerbarstiger. Het is niet gemakkelijk de omstandigheden die een eenduidige en bepalende relatie met het toekomstig cognitief eindniveau hebben, vast te stellen. En het is eveneens niet eenvoudig te bepalen of een factor op termijn een belemmerende of faciliterende invloed heeft. Een hoge motivatie bijvoorbeeld wordt in het onderwijs over het algemeen als een bevorderende factor gezien. De relatie tussen prestatie en motivatie lijkt echter minder rechtlijnig te zijn dan veelal gedacht wordt. Hoewel er een positief verband is tussen motivatie en prestatie, is dit verband zeker niet lineair. Hogere motivatie leidt niet automatisch tot hogere prestaties of omgekeerd. Gedurende de basisschooltijd nemen de prestaties van kinderen (flink) toe, maar dit geldt niet voor hun motivatie. Deze neemt gedurende de basisschool juist af, om tegen het einde van de basisschool te groeien, waarna in het voortgezet onderwijs dit verloop zich herhaalt. Het is zelfs zo dat bij kinderen die door leerkrachten als risicoleerlingen worden gezien een hoge motivatie niet helpt om goede resultaten te halen; dit vormt daar soms een belemmering voor (Peetsma, Roeleveld & Stoel, 2003). Bovendien is het niet altijd mogelijk van belemmerende of faciliterende factoren bij voorbaat exact hun (positieve of negatieve) bijdrage aan het uitstroomniveau te bepalen. Hoe verhoudt zich bijvoorbeeld een thuismilieu met ouders die de mogelijkheden en bereidheid hebben om thuis te oefenen of externe deskundigen in te schakelen tot een milieu van analfabete ouders? Hoe moeten deze verschillen binnen het ontwikkelingsperspectief gekwantificeerd worden? Of in ter-

men van de inspectie: tot welke verschillen in vaardigheidsscores leidt dit onderscheid in milieu?

Bij een inventarisatie van belemmerende en faciliterende factoren ligt de fundamentele attributiefout op de loer. Mensen hebben een sterke neiging om het gedrag en dus ook prestaties van anderen toe te schrijven aan eigenschappen van die anderen en de omstandigheden waaronder dat gedrag of die prestaties tot stand komen te negeren. Er wordt voorbijgegaan aan externe factoren en karaktereigenschappen worden bovenmatig belangrijk. Motivatie bijvoorbeeld wordt gezien als een eigenschap van de leerling en niet meer als resultante van een leerproces waar ook de schoolomgeving aan bijdraagt.

Het gebruik van belemmerende en bevorderende factoren van de leerling bij het bepalen van zijn ontwikkelingsperspectief roept de vraag op naar waar de verantwoordelijkheid ligt. Er zullen nogal wat factoren zijn waarop de school geen invloed kan uitoefenen. Neem het voorbeeld van twee leerlingen met ernstige leesproblemen die op cognitieve toetsen overeenkomstig scoren. Leerling 1 voldoet aan de criteria van de gezondheidszorg voor vergoeding van behandeling van ernstige enkelvoudige dyslexie. Leerling 2 valt daar net buiten. Voor beide leerlingen zal dit tot een verschillend ontwikkelingsperspectief (moeten) leiden. Wie is nu verantwoordelijk voor de inhoud van het ontwikkelingsperspectief van leerling 1: de school, de gezondheidszorg of de behandelende instelling? En wie wordt uiteindelijk beoordeeld op het uitstroomniveau van leerling 1?

Interactie en toeval

De invoering van het ontwikkelingsperspectief, waarbij de school in de positie wordt gebracht aan te tonen dat de achterstand wordt veroorzaakt door kindkenmerken, negeert het interactieve karakter van leren. In het ontwikkelingsperspectief wordt het leren losgemaakt uit de schoolse omgeving. De beginkenmerken die dienen om het eindniveau van een leerling vast te stellen worden in termen van kindfactoren weergegeven en kenmerken, eigenschappen, sterke en zwakke kanten van de leeromgeving worden genegeerd. In een dergelijke kijk op ontwikkeling is voor toeval geen plaats meer. De theorie wordt teruggebracht tot een gesloten model en ontwikkeling is een statische aangelegenheid: beginkenmerken als intelligentie en/of leerrendement bepalen een verder in de tijd liggend eindniveau. Toevalsfactoren als bijvoorbeeld ziekte en vervanging van leraren, hun ervaring en kwaliteit van instructie zijn daarbij lastige factoren omdat ze de voorspelbaarheid ondermijnen. Tussen de eerste meting van de (arbitraire) beginkenmerken en het verder in de tijd gelegen eindniveau kunnen echter zoveel interne en externe factoren van invloed zijn geweest op het ontwikkelingsverloop, dat niet meer vastgesteld kan worden waardoor de samenhang tussen het eerste en laatste meetpunt wordt gevormd (Breeuwsma, 1993). Een prospectief concept van ontwikkeling dat uitgaat van kenmerken van de begintoestand van ontwikkeling en op grond daarvan probeert een toekomstige ontwikkeling aan te geven, is geschikt voor de beschrijving van ontwikkeling als een open en onvoorspelbaar proces, maar is niet geschikt voor een cognitieve routebeschrijving met een op voorhand bepaald einddoel.

Belangen

Het is opmerkelijk dat de praktijk van het ontwikkelingsperspectief kritiekloos in het onderwijs is ingevoerd en zo snel een wettelijke status heeft gekregen. Belangen van betrokkenen zullen daarbij een rol hebben gespeeld en die belangen waren niet voor een ieder gelijk.

De inspectie wil, mede onder politieke druk, (de opbrengsten van) het onderwijsleerproces beheersen en controleren. Daarbij gaat het niet alleen om een eindopbrengst, maar vooral om een nauwkeurige bepaling van wat de bijdrage van de individuele school

daarbij is (geweest). Het ontwikkelingsperspectief is met name bedacht voor leerlingen die om uiteenlopende redenen niet aan de Cito-eindtoets mee kunnen doen en daarmee buiten beheersing door en controle van de inspectie vallen. Het gaat de inspectie niet om een inhoudelijke verantwoording. Zij eist dat het ontwikkelingsperspectief in meetbare termen wordt geformuleerd, bijvoorbeeld in vaardigheidsscores of dle's (didactische leeftijdsequivalenten). Van het dle is echter al meer dan 20 jaar bekend dat deze maat ondeugdelijk is en tot misleidende conclusies kan leiden (Oud & Mommers, 1990). Het dle is ongeschikt om uitspraken te doen over achterstand of voorsprong ten opzichte van andere leerlingen en leidt tot uitspraken en beslissingen die niet te rechtvaardigen zijn (Evers & Resing, 2007). Bovendien is de relatie tussen leerstof en dle misleidend. Juist bij de onderbouwing van een ontwikkelingsperspectief, dat zo bepalend is voor de toekomstkansen van het betreffende kind, zouden verantwoorde en deugdelijke maten, bij voorkeur van inhoudelijke aard, verwacht mogen worden of, beter, geëist moeten worden.

De beheersdwang van de inspectie leidt onvermijdelijk bij de scholen tot een toenemende verantwoordingsplicht. Leerlingen verschillen in de mate waarin ze van het onderwijs profiteren, hetgeen in toetsresultaten weerspiegeld wordt. Deze verschillen tussen leerlingen worden door de inspectie niet alleen geïnterpreteerd als verschillen in de mate van beheersing van een vaardigheid of van kennis, maar ook als verschillen in effectiviteit tussen leraren en tussen scholen.

Vanwege politieke druk tot integratie of vanwege andere motieven nemen scholen vaak kinderen met (forse) beperkingen op. Deze kinderen zullen de gemiddelde opbrengst van de school drukken, een verschijnsel dat bekend staat onder de naam integratieparadox. Een lagere opbrengst wordt evenwel uitgelegd als een mindere effectiviteit van onderwijs. Scholen zullen daarom de slecht presterende kinderen buiten het eindoordeel willen houden. Het gebruik van het ontwikkelingsperspectief maakt dit mogelijk.

De verantwoordingsplicht van scholen dwingt hen tot risicopreventie. Onder druk van publieke afrekening op cognitieve prestaties, zichtbaar in de door de inspectie opgestelde lijsten van zwak en zeer zwak presterende basisscholen, zullen scholen hun eindopbrengst maximaliseren door de slecht presterende kinderen niet mee te laten tellen bij de eindresultaten. Bovendien lopen scholen het risico dat ouders het ontwikkelingsperspectief als een contract gaan gebruiken waarop school na verloop van tijd afgerekend wordt. Een gevolg hiervan kan zijn dat scholen trachten de doelen en het eindniveau van het ontwikkelingsperspectief zo laag mogelijk te houden. Het is beter, zo zullen scholen redeneren, aan het einde van de basisschool aan ouders te kunnen vertellen dat hogere doelen dan voorzien zijn behaald, dan aan inspectie en ouders te moeten verantwoorden dat het eindniveau lager is uitgevallen.

In dit krachtenveld met grote belangen (denk bijvoorbeeld aan de concurrentiepositie van scholen met bijbehorende werkgelegenheid) staat het belang van het kind niet altijd voorop en wordt licht vergeten dat doelen en eindniveaus de toekomstkansen van kinderen bepalen (Wieberdink & Kuster, 2011a).

Samenvatting en discussie

De eisen en aanbevelingen die de inspectie van het onderwijs voor het opstellen van een ontwikkelingsperspectief geeft, reflecteren een prospectieve benadering van ontwikkeling. Op grond van beginkenmerken wordt een toekomstige ontwikkeling, hier in termen van een cognitief eindniveau, uitgezet. In dit geval is een prospectieve benadering echter niet zonder discussie. Hoe bepaalt men bijvoorbeeld beginkenmerken die een duidelijke invloed hebben op het toekomstig cognitief eindniveau? Het doel van het ontwikkelingsperspectief, aantonen dat leerachterstanden niet aan het gegeven onder-

wijs zijn toe te schrijven, dwingt min of meer tot een keuze voor kindgebonden kenmerken, zoals IQ, leerrendement en de belemmerende en faciliterende factoren met betrekking tot de leerling. Deze kenmerken zijn ongeschikt ter bepaling van een cognitief eindniveau. Het doel van het ontwikkelingsperspectief leidt tot een praktijk waarbij het interactieve karakter van leren wordt genegeerd en waarbij leren wordt losgemaakt van de schoolse omgeving. Echter, die omgeving oefent op verschillende manieren aanzienlijke invloed uit op leren en daarmee op resultaten en eindniveaus. De bijdrage van een individuele school aan het eindniveau van een leerling is niet exact vast te stellen. Elk ontwikkelingsperspectief draagt, zonder dat het genoemd wordt, de kenmerken, mogelijkheden en onmogelijkheden van de betreffende omgeving wel degelijk met zich mee. Ons inziens zou het ontwikkelingsperspectief van een kind met leerproblemen er aantrekkelijk positiever uitzien als de school de middelen zou hebben om instructie- en oefentijd naar behoefte te kunnen uitbreiden.

In de praktijk werken leerlingen met een ontwikkelingsperspectief, zoals de inspectie dit in haar notitie noemt, met eigen leerlijnen. Dit betekent dat zij eigen leerprogramma's volgen en niet meedoen met het groepscurriculum. Deze werkwijze zou onderwijs op maat mogelijk maken en zou tot voordeel van de leerling strekken. Er zijn echter argumenten aan te voeren die juist het tegendeel bevestigen. Een ontwikkelingsperspectief verwijst niet alleen naar een van te voren bepaald eindniveau, maar houdt tevens de verwachting in dat de betreffende leerling in cognitief opzicht minder goed presteert. Sinds de klassieke experimenten van de Amerikaanse psychologen Robert Rosenthal en Leonore Jacobson (1992) weten we dat verwachtingseffecten algemeen en bijzonder sterk kunnen zijn. Het door hen beschreven Pygmalion-fenomeen (naar het toneelstuk van Bernard Shaw waarin taalkundige Higgins van de volkse vrouw Eliza Doolittle een echte dame maakt) laat zien dat wanneer leraren hoge verwachtingen van leerlingen hebben, deze leerlingen het ook beter doen. Omgekeerd geldt dat wanneer leraren lage verwachtingen van leerlingen hebben, deze leerlingen het minder goed doen. Leerlingen van wie men hoge verwachtingen koestert, worden vaker aangemoedigd, krijgen meer complimenten en er wordt meer tijd aan hen besteed. Leerlingen voor wie lage verwachtingen gelden, worden vaak op verschillende manieren ontmoedigd. Op hun beurt gaan leerlingen gedrag vertonen dat overeenstemt met wat de leraar verwacht. Verwachtingen kunnen tot een self-fulfilling prophecy leiden: verkeerde veronderstellingen lokken gedrag uit dat aan deze veronderstelling alsnog steun geeft. Leerlingen voor wie een ontwikkelingsperspectief is opgesteld, kunnen niet alleen in hun ontwikkeling geremd worden door verwachtingen, ze kunnen ook belemmeringen ondervinden vanwege de schaarste aan instructietijd. Naast de reguliere instructietijd en de tijd voor verlengde instructie heeft een leraar over het algemeen nog maar weinig tijd beschikbaar voor leerlingen die met eigen leerlijnen werken. In de praktijk werken zij daardoor vaak op solistische wijze met eigen programma's en wordt er bij hen een sterk beroep gedaan op het zelfontdekkend leren, terwijl ze juist hebben bewezen daar weinig profijt van te hebben. Het werken met eigen leerlijnen houdt het gevaar van onderpresteren in. De toekomstkansen van leerlingen die moeite hebben met het bereiken van de minimale doelen worden zo extra bedreigd. Ook hun functioneren in de groep wordt er over het algemeen niet gemakkelijker op. Voor kinderen met een eigen leerlijn raakt de groep bijna letterlijk uit beeld, en ook het omgekeerde geldt. Achterblijvende prestaties op de cognitieve vakken zijn namelijk een risicofactor voor sociale acceptatie in de groep. Leerlingen met brede leerachterstanden ervaren hun problematiek als een hindernis bij acceptatie, waarbij, en dit geldt vooral meisjes, zij hun lage sociale status in de groep verbinden met een negatief zelfbeeld en een geringe eigenwaarde (Bakker et al., 2006). Eigen leerlijnen bevestigen dat sommige kinderen in cognitief opzicht niet bij de groep horen. Bovenstaande argumenten verklaren waarom in veel gevallen het vol-

gen van eigen leerlijnen door kinderen minder effectief is dan het volgen van het groepscurriculum met aanpassingen.

Het is de vraag of een prospectieve benadering tot een op voorhand gekozen einddoel mag leiden. Juist omdat uitgegaan wordt van beginkenmerken of een begintoeestand van de ontwikkeling liggen ontwikkelingsverloop en eindpunt van de ontwikkeling niet bij voorbaat vast. Dit betekent dat er in feite geen duidelijk eindpunt van de ontwikkeling kan worden gedefinieerd (Breeuwsma, 1993). Lesgeven is geen productieproces waarbij de input, uitgedrukt in beginkenmerken, door middel van gestandaardiseerde procedures uitmondt in een van tevoren in uitstroomprofielen uitgedrukte output. Onderwijs wordt door leraren dagelijks op de werkvloer gemaakt en leraren doen dit op basis van kennis van leerprocessen en vakinhouden.

Het is juist de cognitieve ontwikkeling van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften vanuit een retrospectief concept te beschrijven. Daarbij wordt vanuit de kenmerken van een (gewenste) eindtoestand de ontwikkeling in opeenvolgende stappen of stadia min of meer voorgeschreven.

In een liberaal-democratische samenleving als de onze heeft ieder kind het recht kennis en vaardigheden te verwerven die nodig zijn om later als geïndividualiseerd burger in de samenleving te participeren. Dit betekent voor het basisonderwijs basale educatie in de vorm van leren lezen, schrijven en rekenen. Hiermee wordt zowel de behoefte van het individu aan toekomstig volwaardig burgerschap als de behoefte van de samenleving aan goed opgeleide en gekwalificeerde mensen vervuld. Rechtvaardig onderwijs houdt in dat een kind aan het einde van het basisonderwijs ten minste beschikt over een bepaald minimumniveau van lezen, schrijven en rekenen, waardoor een startkwalificatie in het voortgezet onderwijs en een volwaardige participatie in de maatschappij mogelijk zijn. Dit is per definitie de inhoud van elk ontwikkelingsperspectief en is het didactische recht van ieder kind (Wieberdink & Kuster, 2011a). Vanuit dit eindniveau van het ontwikkelingsperspectief kunnen vervolgens de (tussen)doelen worden afgeleid. Dit wordt vergemakkelijkt doordat bijna alle leermethoden duidelijke leerlijnen met opeenvolging van doelen hanteren. Bovendien is er voor verschillende vakgebieden, zoals voor het technisch lezen, kennis over onderliggende processen en vaardigheden beschikbaar die het mogelijk maakt de instructie af te stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen (Wieberdink & Kuster, 2011b).

Wanneer kinderen het minimumniveau van lezen, schrijven en rekenen niet (dreigen te) halen, is het geen zaak de doelen naar beneden bij te stellen. Dit ondermijnt de primaire taak van de basisschool en het didactische recht van ieder kind. De school dient professionele verantwoordelijkheid af te leggen aan ouders en inspectie, geen administratieve. Op basis van kennis van algemene en specifieke leerprocessen wordt de analyse van het probleem gegeven, de inhoud en vormgeving van het plan van aanpak verklaard en aangegeven welke middelen daarbij zijn ingezet. Dan kan ook blijken dat een ten opzichte van de minimumdoelen onacceptabele achterstand niet (alleen) te wijten is aan kindkenmerken of aan het gegeven onderwijs, maar aan de ontoereikendheid van middelen op de werkvloer.

NOTEN

1 De onderwijsinspectie omschrijft deze groep als leerlingen die niet het leerstofaanbod van groep 8 krijgen en maximaal het eindniveau van groep 7 halen. Het betreft hier leerlingen die op termijn naar het leeuwondersteunend onderwijs, het voortgezet speciaal onderwijs dan wel het praktijkonderwijs zullen gaan.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Bakker, J.T.A., Denessen, E.J.P.G., Bosman, A.T.M., Krijger, E.M. & Bouts, L.A. (2006). Zelfbeeld en sociometrische status van kinderen met specifieke en algemene leerproblemen in regulier en speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 385-405.
- Breeuwsma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Broeck, W. van den (2005). The role of intelligence in the definition of dyslexia. In P. Ghesquière & A.J.J.M. Ruijsenaars (red.), *Learning disabilities. A challenge to teaching and instruction* (pp. 13-36). Studia Paedagogica. Leuven: University Press.
- Deinum, J.F. (2000). *Schoolbeleid, instructie en leerresultaten*. Groningen: academisch proefschrift.
- Driessen, G. & Mooij, T. (2007). Onderpresteren, begaafdheid en leerling- en groepskenmerken in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 366-378.
- Evers, A. & Resing, W. (2007). Het drijfzand van didactische leeftijdsequivalenten. *De Psycholoog*, 466-472.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Analyse en waarderingen van opbrengsten. Primair onderwijs. Utrecht: Inspectie van het onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Oud, J.H.L. & Mommers, M.J.C. (1990). De valkuil van het didactische leeftijdsequivalent. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 29, 445-459.
- Peetsma, T., Roeleveld, J. & Stoel, R. (2003). Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80, 4-23.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom (expanded ed.)* New York: Irvington.
- Wieberdink, H. & Kuster, H. (2011a). *Cognitief kapitaal. Onderwijs als basis voor toekomst*. Den Haag: Boom/Lemma.
- Wieberdink, H. & Kuster, H. (2011b). Over de morfologische structuur van woorden en de connectie tussen fonologie en orthografie. In A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen & K. Maetens (Red.), *Jongvolwassenen met dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*. Leuven: Acco.

Herman Wieberdink en Heleen Kuster zijn de auteurs van het boek *Cognitief kapitaal, onderwijs als basis voor toekomst*, uitgegeven door Boom/Lemma

Summary

Schools are committed to develop a realistic developmental perspective or predict the future of educational levels for pupils with specific educational needs. School inspection uses a prospective concept of development: early individual characteristics and conditions are used to predict future educational levels of cognitive abilities. But there are strong, both educational and scientific, objections against this view of cognitive development of a specific group of pupils and against the use of the proposed early individual characteristics and conditions like IQ, learning progress and risk and protective factors. In this article we argue in favour of a retrospective concept of development describing the cognitive development of pupils with specific educational needs. After all, every child should have the educational right to possess at least a minimum level of cognitive

abilities (reading, writing and maths) when leaving primary school. This enables them to participate fully in political and social life and gives them the opportunity to pursue further education. This opportunity should not be lost.

