

**Passend
onderwijs**



Passend onderwijs: van Zorg-denken naar Onderwijs-denken

Een tweeluik, deel 1

**Paula Corsten en
Marja van Duin**

zijn beiden orthopedagoog/onderwijskundige,
werkzaam bij de VeerKrachtGroep.
E-mail: pcorsten@veerkrachtgroep.nl en
mvanduin@veerkrachtgroep.nl

**Citaat Volkskrant Onderwijsagenda d.d. 29 december 2009. Robbert Dijkgraaf:
'Door teveel regels en te weinig kind ... komen de docenten niet aan doceren toe en
komen kennis tekort. Ze krijgen hun eigen oplossingen niet georganiseerd.'**

In Nederland staat Passend Onderwijs hoog op de onderwijsagenda. Al jaren zijn we bezig om op allerlei wijzen het onderwijs beter afgestemd te krijgen op verschillen tussen kinderen. De laatste impuls, Een nieuwe Koers, zet in op ruimte voor veldexperimenten om het leren van onderaf een kans te geven.

De Staatssecretaris mevrouw S. Dijkma constateert in 2008 echter dat de invoering van Passend onderwijs minder snel verloopt dan gewenst.

De Evaluatie Commissie Passend Onderwijs (ECPO) geeft in haar evaluatie in 2009 aan dat de aanpak en interventies tot dan toe niet de gewenste effecten geven. De vernieuwing wordt nog te zeer ingericht op bestuurlijk en bovenschools niveau: *'Op schoolniveau is er betrekkelijk weinig geïmplementeerd, effecten op leerling-, groeps- en leraarniveau zijn dan ook niet te verwachten.'*

De commissie benadrukt de sleutelrol voor de leraren bij deze innovatie en spreekt over: *'leraren in positie brengen en ruimte geven om zich voor te bereiden op de invoering van Passend Onderwijs'*.

De vragen over waar de kwaliteit van handelen van leraren en de rol van ouders binnen onderwijs een plaats gaat krijgen vormen hierbij de kern. Daarmee is aangegeven dat leraren en leerlingen (en hun ouders) de twee belangrijkste partners/actoren zijn binnen passend onderwijs. Echter zij krijgen binnen de huidige zorgstructuren die we hebben opgebouwd in Nederland tot nu toe niet die positie.

De evaluatie van de ECPO is reden geweest voor de Staatssecretaris om het traject voorlopig te bevriezen en een nieuwe uitwerking van de innovatie Passend Onderwijs te maken. Een die bijdraagt aan *'leraren uitdagen, toerusten en ondersteunen'* en *'een cultuuromslag van bestuurders en managers'* ten aanzien van de leraren die dagelijks het Passend Onderwijs ontwerpen en moeten gaan dragen.

Na de val van het kabinet heeft demissionair Minister Rouvoet groen licht gegeven voor de voortgang van het proces en de veldexperimenten. Rouvoet vindt het belangrijk dat de reeds in gang gezette initiatieven doorgang kunnen vinden. Daar was onduidelijkheid over nadat de Kamer eerder het dossier controversieel verklaarde. De Kamer heeft nu verklaard dat dit niet gericht is op de lopende activiteiten zoals de ontwikkeling van het referentiekader, de zorgplicht en de aangevraagde experimenten. Rouvoet heeft de sector laten weten bij de voorbereiding bijzondere aandacht te geven aan *de positie van leraren in het reguliere onderwijs en ouders*, de positie van het speciaal onderwijs en de betrokkenheid van gemeenten.

Zorgdenken als belemmerende oorzaak

In het denken over en de praktijk van Passend Onderwijs en de 1-Zorgroute wordt traditioneel nog sterk gefocust op 'zorgleerlingen' en 'zorgstructuren'. De rol van de leraar en zijn pedagogisch en didactisch handelen blijft op de achtergrond, de rol van interne en externe deskundigen krijgt een prominente plaats.

Sinds januari 2008 zijn de zogenaamde onderwijsbegeleidingsgelden geheel vrijgemaakt in de markt. Besturen van PO-scholen wordt de mogelijkheid geboden om deze gelden in te zetten op basis van eigen beleid.

Wat zien we nu ontstaan? Veel besturen kiezen ervoor om een interne 'leerlingenzorgdienst' in te richten, met een bezetting van diagnostisch gericht personeel (psychologen, ortho-pedagogen). Zo is er opnieuw een situatie die kan worden gekwalificeerd als 'gedwongen winkelnering' (ECPO 2009), maar dan ingericht vanuit de eigen bestuurlijke organisatie. Deze vorm van dienstverlening is vooral gericht op het realiseren van passende zorgarrangementen en indicering naar zorgtype. Handelingsgericht indiceren krijgt nog onvoldoende impulsen (Gijzen en Pameijer, 2009).

Een dergelijke aanpak is nog te weinig gericht op het laten ontstaan van maatwerk binnen scholen om beter om te gaan met diversiteit en de hierbij passende professionele ontwikkeling van leraren (Volkskrant Onderwijsagenda punt 4, 2010).

Binnen deze structuren zijn leraren geen 'meewerkend voorwerp' en er wordt een aanbod gecreëerd dat onvoldoende appelleert aan de talenten van alle lerenden binnen de school, inclusief de leraren (Volkskrant Onderwijsagenda punt 5, 2010).

We leggen even de relatie naar een belangrijke onderlegger voor de inrichting van de zorgstructuur binnen het onderwijs. Het z.g. Cascademodel is jarenlang een structuurmodel geweest met een indeling in vijf niveaus van zorg. Op Niveau 1 en 2 richt de leraar zich op goed onderwijs. Concreet houdt dit in dat de leerkracht goed kan observeren en signaleren naast het feit dat hij gebruik kan maken van de methode(tussen)doelen, leerlijnen, het instructiemodel en werkprocessen kan hanteren die aan de verschillen van kinderen tegemoet komen.

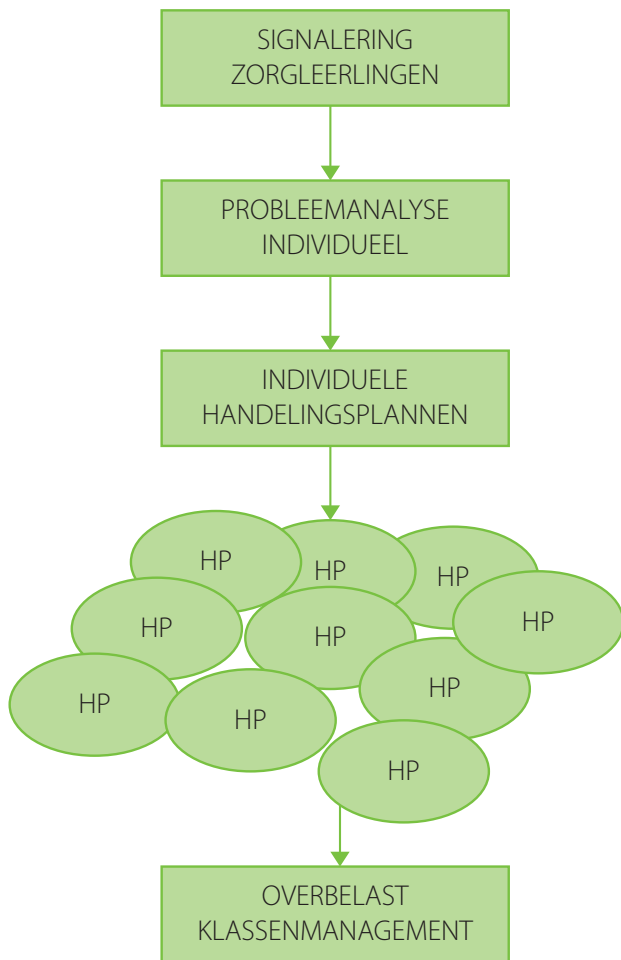
Niveaus 3, 4 en 5 richten zich meer en meer op verdere onderkenning, diagnose en behandeling van leerlingen die binnen de leerstof specifieke behoeften hebben.

Momenteel worden binnen beleid en wetenschap belangrijke initiatieven genomen om van Zorg naar Onderwijs te kantelen. Niveau 3 heeft hierin een schakelfunctie. IB-ers worden meer en meer geschoold om leerkrachten op niveau 1 en 2 te ondersteunen en te coachen om aan verschillen tussen leerlingen tegemoet te komen.

De afgelopen 15 jaar zijn vaak, veelal onbedoeld, de niveaus 4 en 5 geaccentueerd. Dit leidde tot een nadruk op de individuele handelingsplanning en het implementeren van behandelingsmodellen in de klas. Door v.d. Wolf het 'wasende water van de leerlingenzorg' genoemd (Meso magazine, juni 2007).

Binnen Passend Onderwijs worden onderwijsleersituaties ontworpen, die zoveel als mogelijk recht doen aan de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. De leraar weegt als professional af welk onderwijsaanbod hierbij het beste past. Passend Onderwijs is echter geen synoniem voor individueel onderwijs. Het is van belang dat vanuit wenselijke arrangementen steeds wordt toegesneden naar een haalbaar onderwijsaanbod.

Dit geeft gelijk aan dat er grenzen zijn aan wat we van leraren mogen verwachten binnen Passend Onderwijs. Deze grenzen zijn binnen het Zorg-denken uit het zicht geraakt. Ieder leerprobleem wordt individueel uitvergroot en aan



een individueel handelingsplan onderworpen. En daarmee wordt een onmogelijke opdracht aan leraren gesteld, wat leidt tot het gevoel dat het ‘water aan de lippen staat’.

Naar Slimme leraren

In zijn boek *‘Leraren begeleiden bij Passend Onderwijs’* (2009) onderstreept Wim Meijer het belang van een kanteling van het huidige indicatiestelsel naar een werkelijk zorgstelsel met passende onderwijsarrangementen. Door in de huidige zorgstructuur van ‘buiten naar binnen’ te werken in plaats van ‘van binnen naar buiten’, kan het onderwijsaanbod beter worden afgestemd op de onderwijsbehoeften van leerlingen. In een recent gesprek van de auteurs van dit artikel met Meijer (december 2009) concludeerden we: het zou primair moeten gaan om de emancipatie van schoolteams gericht op het vormgeven van passende onderwijsarrangementen.

Bij alle maatregelen die genomen worden blijft het aandeel van de leraar en de intern begeleider nog steeds onderbelicht. Meijer (Meijer, 2009) stelt hierbij een viertal kernvragen:

1. Wat is de taak van de interne begeleider: taken van collega’s overnemen of collega’s begeleiden?

2. Is ‘zorg’ vooral een kwestie van therapie of van ‘ander onderwijs’?
3. Is begeleiding gericht op verlichten van de draaglast of op vergroten van de draagkracht?
4. Hoe kijken we aan tegen de samenwerking tussen interne en externe begeleiders?

Werkelijke ontwikkeling van Passend onderwijs en ‘de leraar in positie brengen’ vraagt om het versterken van competenties van leraren. En een laag dieper: ‘geef de leraren hun vak terug’ door leraren zich weer competent te laten voelen en werken vanuit ervaren kwaliteiten. Dit houdt in dat leraren stappen zetten in hun persoonlijke ontwikkeling, in een organisatie die deze ontwikkeling werkelijk faciliteert en inspireert. Door binnen de schoolorganisatie ruimte voor groei te creëren, kunnen leraren hun eigen oplossingen onderzoeken en deze vervolgens organiseren. Zo kunnen leraren slimmer worden in de onderwijspraktijk: door beter begrijpen worden leraren betere betekenisverleners en weten zij wat ze kunnen doen in de onduidelijke en complexe context waarbinnen zij hun onderwijs passend moeten gaan maken. Dit proces veronderstelt een systeem van leren in de school, waarbij alle lagen op elkaar betrokken zijn (Verbiest, 2007). En met duidelijke verbindingen tussen schoolontwikkeling (collectief leren) en individueel leren van leraren.



En tevens een herwaardering van de praktijkkennis en vakmanschap van leraren, zodat ze weer mede-eigenaar worden van het primaire proces. Daarbij spelen bestuurders en schoolleiders een belangrijke rol (MESO, van de Wolf, 2007). Dit vraagt om een omslag in denken. Een kanteling van zorg-denken naar onderwijs-denken.

Het opnieuw definiëren van de beroepsopvatting van de leraar is hierbij relevant: het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 2001):

-) Zelfbeeld: hoe zie ik mezelf als leraar?
-) Zelfwaardegevoel: vind ik van mezelf dat ik het goed doe als leraar?
-) Beroepsmotivatie: wat zijn mijn motieven om leraar te blijven?
-) Taakopvatting: wat stel ik als norm voor wat ik als leraar hoor te bereiken?
-) Toekomstperspectief: welke verwachtingen heb ik?

De leraar is de kern voor goed en passend onderwijs. Wanneer de leraar toe kan komen aan het stellen van andere

vragen (in plaats van: wat is het probleem met dit kind, is het hier wel op zijn plek, welke deskundige kan ik inschakelen, welke behandelprogramma's passen bij deze problematiek) ontstaat ander handelen. Zowel in de onderwijsleersituatie als in de omgang met leerlingen. Een leraar neemt verantwoordelijkheid voor alle leerlingen in zijn groep. Daarbij horen ook de andere vragen die leraren zich in dit proces dienen te stellen. Vragen die ontstaan vanuit benieuwd zijn, die werkelijk onderzoekend zijn in de eigen situatie, naar de eigen omgang met leerlingen. De juiste vorm van de vraag is dan minder relevant, het gaat om de welgemeendheid van de vraag en de echtheid. 'The form of the question doesn't matter, sincerity does' (P. Senge, 2004).

Zo ontstaat het beeld van de 'slimme leraar': iemand die vanuit zijn eigen kern werkelijk onderzoekend is naar de situatie waarin hij zich met zijn groep leerlingen beweegt en naar het gedrag dat hij als leraar inbrengt.

De slimme leraar als hefboom voor Passend onderwijs

Binnen een stelsel dat de kwaliteit van onderwijs en een sterk basisaanbod voorop heeft staan, functioneren leraren die repertoire hebben ontwikkeld om te kunnen navigeren in onbekend gebied. Deze leraren zijn zich bewust van wat nog diffuus is en kunnen omgaan met onzekerheid. Zij durven al werkende te ontdekken wat effectief is. Zij onderzoeken in hun situatie, zich steeds vragen stellend en reflecterend op effecten van hun handelen. Deze leraren werken bewust vanuit de eigen intuïtieve praktijkkennis, zij reflecteren 'while in action' en geven vorm aan diagnosticerend onderwijzen (Smeets en Rispen, 2008).

Deze leraren zijn sensitief en responsief en kunnen bewust hun basiscommunicatie inzetten. (Stevens, 2002). Belangrijke elementen zijn daarbij: de leraar is zich bewust van de eigen waarnemingen en constructen, van de eigen bril en wat er leeft 'in het hoofd van de meester' (D. Schon in van de Wolf, 2003).

Hieruit ontstaat de vitale ruimte om handelingsgericht aan de slag te gaan.

Hoe worden leraren slim?

Als we de werksituatie van de leraar als lerend systeem (Fullan, 2007) beschouwen, kunnen we tenminste vier lagen in dat systeem onderscheiden, die de ontwikkeling tot slimme leraar gelijktijdig versterken:

-) De leraar als onderzoeker van de leerlingbehoefte
-) De IB-er als onderzoeker van de leraarbehoefte
-) Consultatie/Leerlingbesprekingen als werkplaats voor leervragen van leraren
-) Consultatie/Groepsbesprekingen als vindplaats van ontwikkelvragen van de school/ systeemvragen

De 1-zorgroute als model geeft geen garantie dat onderwijsbehoefte niet meer eenzijdig worden gedefinieerd als leerstofdoelen, of dat met behulp van medisch-psychiatrische diagnoses wordt verwezen naar specifieke orthodidactische programma's.

'In beide gevallen is de valkuil dat het didactisch en pedagogisch handelen van de leerkracht ontsnapt aan de aan-

> VAN VOORBEELDBELEID NAAR EIGEN BELEID EN IMPLEMENTATIE!



Hoe blijft uw personeelsbeleid compleet? Wie zorgt er voor dat het steeds aangepast wordt aan een nieuwe CAO PO? Mist uw personeelsbeleid delen? Is uw school een zgn. 'één- of twee-pitter' maar ook op zoek naar goed en modern personeelsbeleid?

Schoolsupport biedt uw organisatie kant-en-klare oplossingen digitaal met online updates voor een compleet en actueel personeelsbeleid. Tientallen scholenorganisaties gingen u voor. Tijd voor een nadere kennismaking?

Kijk op www.schoolsupport.nl/presentaties voor de **presentatieronden** in oktober en november of neem contact op met de uitgever Simon van der Sluis (T 0594 506243 of simon@schoolsupport.nl).

dacht en de leerkracht geen begeleiding krijgt' (Meijer, 2009).

De 1-Zorgroute (A. Clijsen, 2007) wordt weergegeven in onderstaand figuur.

Om wel toe te komen aan het pedagogisch en didactisch handelen van de leraar is de binnencirkel, de Handelings-Gericht Werken-cyclus van de leraar, ons inziens essentieel. Voorkomen dient te worden dat deze cyclus alleen wordt ingevuld als plan-do-check-act stappen à la Deming. Dat is werken vanuit de oppervlaktelaag en zal werkelijke en duurzame oplossingen in de klas niet dichterbij brengen. Om een kanteling te krijgen van Zorg- naar Onderwijsdenken, moeten we met de betrokkenen de segmenten herdefiniëren. *Waarnemen* wordt dan: het onderzoeken van de groep, vanuit het perspectief van deze leraar van deze groep leerlingen. Onderzoeken vraagt om zichzelf basisvragen stellen, hiermee aan de slag gaan, terugkijken op wat werkt en bewust worden van effect van handelen. Procesgericht observeren en waarnemen tijdens het onderwijzen zijn het fundament.

Begrijpen betekent dan werkelijk willen weten hoe de groep leerlingen in elkaar zit. Hierbij gaan leraren in contact met de partners die daarbij horen. Dit betekent betrekken van ouders en leerlingen en zo recht doen aan hun full-partnerschap. Goed begrijpen van de situatie is de basis voor het formuleren van de onderwijsbehoeften.

Plannen wordt vervolgens het afstemmen van het repertoire van de leraar op het gewenste onderwijsaanbod: welke onderdelen van het repertoire worden de komende tijd ingezet, zodat er zoveel mogelijk opbrengst is bij alle leerlingen? Wat past daarin zowel bij de leerlingen als bij de leraar? Dit handelen is gericht op het versterken van het primaire onderwijsaanbod (niveau 1 en 2) en de invulling van specifieke onderwijsbehoeften (niveau 3).

Uitvoeren wordt dan een periode, waarin de leraar als participerende onderzoeker steeds reflecteert op de effecten van zijn handelen. Hij stelt zich open voor feedback door leerlingen en ouders en betreft collega's bij het bedenken van aanpassingen in het onderwijs. Past het ontworpen aanbod nu werkelijk? Het onderwijsproces verloopt als een natuurlijke cyclus, planmatig maar tevens afgestemd op hetgeen in deze onderwijssituatie wordt gevraagd.

Een slimme leraar is in staat om te doen wat er toe doet. De cyclus van HandelingsGericht Werken met als kern leraar-ontwikkeling, biedt zo ruimte om de leraar terug te laten keren naar zijn professionele zelfverstaan. De leraar wordt in positie gebracht als professional.

Op deze wijze ontstaat Onderwijsdenken van onderop. In een volgend artikel geven we een concrete beschrijving van hoe deze kanteling binnen de 1-zorgroute ingezet kan worden, zodanig dat deze doorwerkt naar alle systeemplagen van de school.

