

DISCUSSIE OVER HET LEERWEGONDERSTEUNEND ONDERWIJS

Te veel deelnemers, te weinig resultaten?

In Meso magazine 187 plaatsten Kees van der Wolf en Arie van Peet een aantal stevige vraagtekens bij het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo). Hun conclusie: het lwoo levert onbedoeld een bijdrage aan minder gunstige schoolloopbanen van te veel vmbo-leerlingen. Een aantal lezers bleek zich hierin niet te kunnen vinden. Hieronder twee reacties, gevolgd door een naschrift door Van der Wolf en Van Peet.

Bezuinigingen op het leerwegondersteunend onderwijs: een solide onderbouwing?

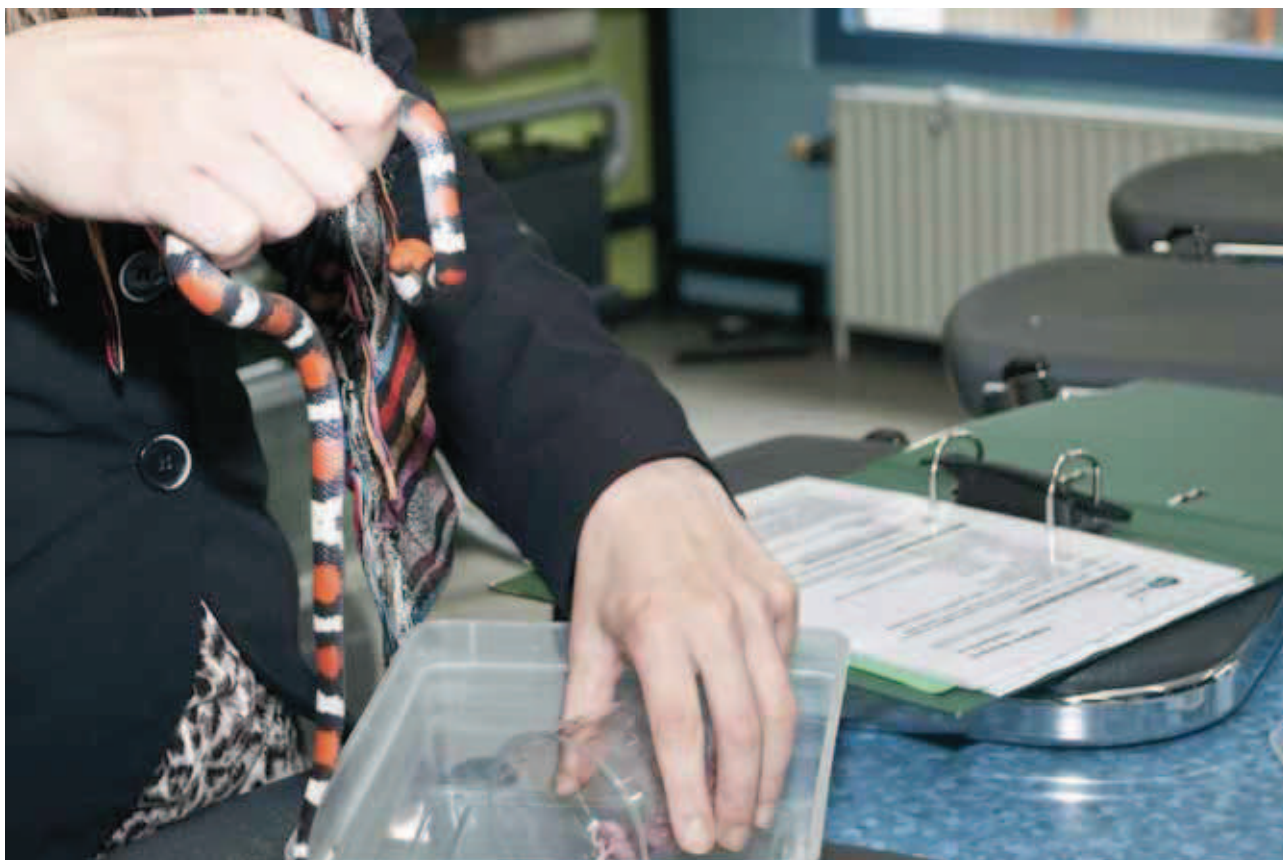
In een themanummer over passend onderwijs een artikel plaatsen waarin voorgenomen bezuinigingen op het lwoo hun onderbouwing krijgen aangereikt, lijkt een gedurfde en objectiverende actie. Beleidsambtenaren op het ministerie van OCW zullen er gretig gebruik van maken. Het is echter teleurstellend en zelfs kwetsend als je tot de conclusie komt dat de argumenten die worden gebruikt, grotendeels op drijfzand berusten en als je moet constateren dat woordkeus en wijze van formuleren tendentius zijn en een slag in het gezicht van al die mensen die hun ziel en zaligheid hebben verpand aan het onderwijs aan een kwetsbare groep leerlingen.

Het slordige gebruik van termen begint eigenlijk al direct in de introductie, waarin ten onrechte over vso-lom wordt gesproken. Dat moet natuurlijk zijn: svo-lom. Het lijkt een onbeduidende spelfout, maar later blijkt dat het de opmaat was voor tal van onbewezen beweringen. Destijds is gelukkig wel bedacht dat het afschaffen van ivbo en svo-lom niet betekent dat de betreffende leerlingen er ook niet meer zouden zijn. In het toenmalige politieke klimaat was er ruimte om middelen beschikbaar te blijven stellen voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Een verbetering was ook de mogelijkheid

om die middelen op verschillende manieren in te zetten. Niet elke lwoo-leerling is gebaat bij onderwijs op een nevenvestiging zorg. Met de komst van het lwoo werd het mogelijk om diverse varianten op maat van de onderwijsbehoefte van de leerling ten uitvoer te brengen. Helaas werd daarbij niet voorzien in een stelsel van aanvullende bekostiging passend bij de arrangementen die worden ingezet. Het ziet er nu naar uit dat dit gebrek aan differentiatie uiteindelijk gevolgen zal hebben voor alle leerlingen die aangewezen zijn op deze vorm van aanvullende bekostiging.

Te veel deelnemers?

De stelling dat het lwoo te veel deelnemers kent, wordt onderbouwd door de bewering dat screenend gebruik te vaak leidt tot de onterechte vaststelling van cognitieve of sociaal-emotionele problemen. Een nadere uitleg hierbij ontbreekt. Wel wordt de bewering ingeleid door losse, op zichzelf staande uitspraken over validiteit en dergelijke. Een nogal onsamenhangende passage in het artikel, die vooral de suggestie lijkt te moeten wekken van de gelijkheid en wetenschappelijke betrouwbaarheid. Dat screenend testgebruik leidt tot meer vaststellingen van problemen, wil ik graag aannemen. Overigens is in de regio Nijmegen geen sprake van afname van testen in de totale populatie. Dat indicering in een aantal gevallen niet leidt tot een passende bekostiging is zoals hiervoor



betoogd, wel het geval. Het moet toch mogelijk zijn om hiervoor een bekostigingssystematiek te ontwerpen, gebaseerd op reële onderwijsbehoefte.

Zorg of onderwijs

Echt tendentiekus wordt het artikel als gesuggereerd wordt dat uitspraken over het te veel aan lwoo-deelnemers is ingegeven door een 'nobel streven'. Door te spreken van een 'nobel streven' moet de lezer gaan inzien dat de lwoo-indicatie een negatief effect heeft op de schoolloopbaan van de leerlingen. Bedenklijk wordt het als deze bewering wordt geïllustreerd door de overtuiging van de auteurs dat scholen die werken met leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte nauwelijks oog hebben voor onderwijsresultaten en zich vooral bezighouden met het welbevinden van de leerling. Lukraak worden er teksten van websites van scholen aangehaald. Een willekeurige en tendentieuze keuze. Ten onrechte wekken de auteurs de indruk dat scholen met lwoo-leerlingen niet te maken hebben met opbrengstgericht werken en het toezichtkader van de onderwijsinspectie waarin sprake is van duidelijke criteria met betrekking tot de onderwijsopbrengsten. En natuurlijk beseffen scholen die met kwetsbare leerlingen werken dat de condities waaronder leerlingen optimaal kunnen presteren van cruciaal belang zijn, condities zoals veiligheid, rust en regelmaat.

Positieve rolmodellen

Ook hier wordt maar één kant van de medaille geschetst. Op basis van een redelijk willekeurige literatuurselectie wordt gesteld dat het bij elkaar plaatsen van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, niet effectief is. Nu is het zeker zo dat het werken met groepen van dergelijke leerlingen om specifieke pedagogische en didactische deskundigheid vraagt. Als de school die deskundigheid in huis heeft en op waarde schat en onderhoudt, dan zullen de resultaten er naar zijn. In een land als Finland waar op grotere schaal dan in Nederland leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, bij elkaar worden geplaatst, zijn de resultaten in zowel regulier onderwijs als in lwoachtig onderwijs beter dan in Nederland.

Een ander aspect is de veronderstelling dat leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben zich in een reguliere schoolomgeving optrekken aan positieve rolmodellen. Ik nodig Van der Wolf en Van Peet van harte uit om in gesprek te gaan met onze leerlingen en hen te vragen naar hun ervaringen in de reguliere onderwijspraktijk. In veel gevallen is er geen sprake van een stimulerende en uitdagende leeromgeving. Vaak kennen onze leerlingen een jarenlange strijd waarin ze hun weg moesten zoeken in een pikorde die er vooral op is gebaseerd dat je 'gewoon' bent. Het positieve rolmodel is doorgaans een mythe.

Effecten

Je zou veel van wat tot nu toe in het artikel is beweerd, met wat goede wil nog kunnen beschouwen als een prikkelende opmaat voor een zinvolle discussie over toekomstperspectieven van vormen van aanvullende bekostiging voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Dan verwacht je wel dat wat met betrekking tot de effecten van de huidige lwoo-bekostiging wordt geschetst op z'n minst een onderbouwing vormt voor afschaffing ervan. Niets is echter minder waar. Allereerst de stelling dat bij een maximaal effect de leerlingen even vaak zouden moeten slagen als andere vmbo-leerlingen. Het is ronduit naïef dat te veronderstellen. Ik dacht dat pretenties ten aanzien van de maakbaarheid van onze samenleving en dus ook ten aanzien van schoolloopbaansucces ondertussen in een realistischer vaarwater waren

Het positieve rolmodel is doorgaans een mythe

gekomen. De huidige lwoo-populatie kampt met diverse problemen die door het onderwijs alleen niet zijn op te lossen. En het is de vraag of ze überhaupt voor 100 procent op te lossen zijn. Begin dus bij een realistische verwachting. En in de tweede plaats: pas als je de huidige resultaten van lwoo-leerlingen vergelijkt met een groep leerlingen met dezelfde kenmerken maar zonder extra ondersteuning, dan kun je betrouwbare uitspraken doen.

Ten slotte

Het bovenstaande in ogenschouw nemend, is het ronduit teleurstellend dat hier nog de bewering achteraan komt dat lwoo leidt tot schooluitval en dat de stigmatiserende effecten domineren in plaats van de resultaten. Opvallend is dat hier niet wordt gerefereerd aan onderzoek. Maar al te gemakkelijk wordt ervan uitgegaan dat als er sprake is van een reguliere schoolomgeving, dit de resultaten van leerlingen met een extra onderwijsbehoefte ten goede komt. 'Verwijdering uit de hoofdstroom van het onderwijs': het is de auteurs kennelijk ontgaan dat onderwijs een veelstromenland is en dat de diversiteit van de populatie in veel gevallen wel vaart bij onderwijsvormen die anders zijn ingericht dan de hoofdstroom.

Theus Galesloot is directeur van de Sint Jorisschool Nijmegen, een nevenvestiging zorg vmbo-t

Leerwegondersteunend onderwijs doe je zo

Het artikel van Kees van der Wolf en Arie van Peet vind ik alleen scherp in de zin van 'pijnlijk' en niet in de zin van 'spits'. Het gaat over scholen, vooral in de omgeving van Amsterdam, die grote groepen leerlingen explorerend laten toetsen om zo veel mogelijk lwoo-leerlingen te genereren en zelfs hele lwoo-scholen op te richten. Het gaat over besturen die de grenzen van de wet opzoeken. Er wordt uitgelegd waarom het lwoo opgericht werd en hoe scholen de marges opzoeken. De auteurs halen vervolgens het meta-onderzoek van Marzano (2007) aan en verstevigen daarmee hun conclusies. Maar met ons lwoo hebben de conclusies van het artikel niets te maken.

Wij toetsen om te beginnen niet explorerend in onze regio en doelgroep. Ons lwoo is een tijdelijke, tweejarige ondersteuning (geen aparte vorm van onderwijs), waarbij we daadkrachtig de leerproblemen aanpakken door een toegesneden organisatie van het onderwijs. Wij zoeken niet de grenzen van de wetgeving op. Volgens Van der Wolf en Van Peet zou het lwoo leerproblemen niet aanpakken, maar zich hullen in vaagheden als kleinschaligheid, zorg, eigenheid. Wij beginnen iedere lesdag met het nieuws en de begrippen daaruit, rekenen, spellen en lezen: alles om de lwoo-leerlingen die voor 100% een taalachterstand hebben te onderwijzen. In het lwoo zie je de leerlingen die op de basisschool altijd mindere resultaten boekten, binnen korte tijd opbloeien. Marzano heeft in zijn *Teaching with Dimensions of Learning* zelf aangegeven dat het leren in vijf dimensies plaatsvindt: motivatie, veiligheid, zelfrespect en vertrouwen; verwerven van kennis; uitbreiden van kennis; zinvol gebruik maken van kennis; studie- en denkgewoontes. Ons lwoo is van deze dimensies door haar speciale inrichting een schoolvoorbeeld. Leerachterstanden zijn bij ons lwoo juist een speerpunt.

Resultaten

Volgens de auteurs zouden lwoo-leerlingen vaker uitvallen en minder opgaan voor het eindexamen. Ze zouden lagere cijfers halen bij het eindexamen en bevooroordeeld worden bij de schoolonderzoeken. Uit onze cijfers blijkt daar helemaal niets van. Vanaf 2006-2012 zijn alle 205 lwoo-leerlingen in de bovenbouw opgegaan voor het eindexamen en daarvan is in 2006 en 2007 één leerling gezakt. De overige leerlingen hebben allemaal hun vmbo-diploma gehaald.

Volgens Van der Wolf en Van Peet was er met lwoo-leerlingen eerst niets aan de hand, maar worden ze eigenaar van een probleem nadat ze gelabeld zijn tot lwoo. Dat geldt uitsluitend voor die scholen die overdiagnostice-

ren, overrapporteren en de grenzen van de wet opzoeken door een algemene leerlingpopulatie te testen en te toetsen. Het stigma lwoo zou een ongunstige loopbaan tot gevolg hebben. Lwoo-leerlingen krijgen echter een gewoon vmbo-diploma, waar geen vermelding lwoo op staat. Ons lwoo is slechts een tijdelijke hulpstructuur waardoor deze groep leerlingen toch een diploma kan behalen. Juist door tijdelijk niet in de mainstream te functioneren, kan er gerichte aandacht aan deze leerlingen gegeven worden. Het merendeel van deze leerlingen heeft op de basisschool namelijk al in de mainstream gefunctioneerd, in klassen van 32 of meer leerlingen waarin hoogbegaafden samen onderwijs krijgen met leerlingen met pdd-nos, enzovoort. Dat heeft hen geen succeservaringen opgeleverd. Ze werkten op eigen niveau, haalden altijd de laagste cijfers. Marzano heeft in zijn meta-analyse van succesvolle onderwijsveranderingen van de laatste 35 jaar laten zien dat leerlingen in de mainstream meer succes hadden dan in aangepaste leerwegen, maar ja... dat is ook logisch en gaat zeker niet over onze tijdelijke hulpstructuur, maar weer over grensoverschrijdende lwoo-scholen.

Handelingsplannen

Volgens de auteurs heeft de inspectie vastgesteld dat handelingsplannen weinig gestructureerd zijn en weinig concreets bevatten en vaak gaan over sociaal-emotionele doelen. Zij vergeten dan dat handelingsplannen een verplichte papierwinkel zijn, waarmee geen enkele docent dagelijks bezig is. De concrete doelen zijn duidelijk verwerkt in de concrete lessen en verweven in de organisatie in leergebied en modules. De leerlingen zijn al geselecteerd (allemaal een taalachterstand, sommigen een rekenachterstand, sommigen sociaal-emotionele problemen) en daar is de hupstructuur op ingericht; op details zullen er overige doelen in handelingsplannen opgenomen worden.

Lwoo als tijdelijke hulpstructuur waardoor leerlingen toch een diploma halen

De elf door Marzano geformuleerde factoren van succes zijn op leerlingenniveau: de thuissituatie, de achtergrondkennis en de motivatie. We geven de ouders de gelegenheid om vrijwel iedere maand contact te hebben met school. We stimuleren gesprekken thuis over wat er op school gebeurt. Het schoolsucces van de leerlingen wordt steeds vaker door thuis ondersteund. De achter-

grondkennis staat als hoge prioriteit in ons onderwijs: de woordenschat wordt dagelijks functioneel uitgebreid. We werken systematisch aan de pedagogische en didactische doelen. De leerlingen hebben op ons lwoo het gevoel dat ze in staat zijn de gegeven informatie aan te leren. Ze raken geïnteresseerd in de onderwerpen. Ze raken gemotiveerd. Lwoo doe je zo!

Maria Lucassen, teamleider vmbo-lwoo van Christelijk College Schaersvoorde in Aalten, namens het lwoo-team van de school

Nederland: wereldrecordhouder speciale voorzieningen voor specifieke doelgroepen – een reactie op Galesloot en Lucassen

Het creëren van speciale voorzieningen voor specifieke doelgroepen is diep verankerd in de Nederlandse cultuur (Blom 1995). Dit denken weerspiegelt zich onder meer in een, ten opzichte van veel andere landen, zeer gedifferentieerd stelsel van leerwegen in het voortgezet onderwijs. Het omgaan met verschillen tussen leerlingen vinden we lastig.

De laatste jaren is in het beleid veel aandacht besteed aan het vergroten van de (didactische) kennis en vaardigheden van leraren om effectief om te gaan met heterogene groepen leerlingen. In de loop van de tijd heeft dit streven verschillende benamingen gehad: adaptief onderwijs, differentiëren tussen leerlingen, afstemmen op verschillen, 1-zorgroute en passend onderwijs. Gedifferentieerd lesgeven is complex en vereist naast vakkenkennis een uitgebreid repertoire aan didactische en sociale vaardigheden. Als het om de toerusting van leraren gaat, heeft Nederland het niet al te best gedaan. Daarom zien nog steeds een samengaan van twee zaken: het onvermogen om met de verschillen tussen leerlingen om te gaan (push) en de aanwezigheid van verschillende legitieme alternatieven, zoals het speciaal onderwijs en andere speciale voorzieningen (pull).

Het integreren in de reguliere klassen van kinderen met cognitieve en/of sociaal-emotionele problemen is dus lastig. Het houdt voor scholen ook een risico in, namelijk dat de school lager gaat scoren op de indicatoren die gebruikt worden om de kwaliteit van de school te meten. Dit maakt het voor schoolbesturen, scholen en leraren aantrekkelijk om speciale voorzieningen te creëren die losstaan van de reguliere klassen en mogelijk ook van de reguliere scholen. De aanpassingen die gemaakt worden, laten het primaire proces in de school ongemoeid, terwijl wel aan de criteria van het beleid wordt voldaan (Waslander 2011). Leerlingen worden geplaatst

in tal van (tussen)voorzieningen die los staan van het regulier onderwijs. In ons artikel hebben we een aantal nadelen van deze ontwikkeling geschetst.

In de eerste plaats stelden we vast dat er aanwijzingen zijn dat scholen ruimhartig omgaan met de criteria voor leerwegondersteunend onderwijs en dat ze soms screenend te werk te gaan. Vooral dat screenend te werk gaan, leidt tot te veel lwoo-plaatsingen. Verder wezen wij op de gevaren van homogenisering, het bij elkaar plaatsen van jongeren met een moeizame schoolloopbaan.

Wat in het commentaar van Teus Galesloot opvalt, is dat hij het in ieder geval op één punt met ons eens is. Hij vindt ook dat bij screenend testgebruik meer problemen worden vastgesteld dan nodig. In de Nijmeegse regio gebeurt zoets niet, stelt hij. Des te beter, zouden wij zeggen, maar elders gebeurt het dus wel, zoals we lieten zien. Na Galesloots verwijt aan ons adres van willekeurige literatuurselectie, zouden wij graag van zijn kant een verwijzing zien naar het onderzoek waarin wordt aangetoond dat de Finse werkwijze met 'regulier en lwoo-achtig onderwijs' beter werkt dan in Nederland.

Wat betreft het commentaar van het lwoo-team van het Christelijk College Schaersvoorde: mooi om te lezen dat men, aan de hand van Marzano's uitgangspunten een 'kennisgerichte strategie' aanhoudt. Daarmee wijken zij af van de gang van zaken binnen het lwoo, zoals de inspectie die heeft geconstateerd.

Om niet in een welles/nietes-discussie terecht te komen stellen we nader onderzoek voor gericht op beantwoording van de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe vaak worden psychologische tests screenend gebruikt zonder dat daar nader psychologisch onderzoek op volgt?
- Worden allochtone jongeren niet verkeerd ingeschat (taal, cultuur) door groepsgewijs af te nemen tests waaronder zelfbeoordelingsvragenlijsten met betrekking tot sociaal-emotionele problematiek?

- Zijn de tests voldoende cultuur-sensitief?
- Is het zo dat de capaciteitentoets negatief gebiased is voor leerlingen die het Nederlands niet als moedertaal hebben?
- Door wie worden de tests en vragenlijsten afgenomen?
- Hoe en door wie worden de testresultaten gecombineerd en geïnterpreteerd? Wie stelt de diagnose? In hoeverre is men hiertoe bevoegd?
- Hoe is het lwoo ingericht?
- Wanneer is er sprake van een geslaagd lwoo-advies? Wat zijn de effecten van lwoo in termen van diplomering en vervolgopleidingen?

Ten slotte nog een geruststelling aan het adres van Theus Galesloot: in ons stuk komt het woord 'bezuiniging' niet voor.

Kees van der Wolf en Arie van Peet

Literatuur

Blom, S. (1995). *Intellectuele vorming in Nederland en Frankrijk: een vergelijkend onderzoek naar deelname en intellectuele vorming in het Franse en het Nederlandse voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.

Marzano, R.J. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Waslander, S. (2011). De geschiedenis herhaalt zich: passend onderwijs en de onzichtbare leraar. In: V. Bekkers, M. Noordegraaf, S. Waslander & B. de Wit, *Passend Onderwijs-passend beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom Passend onderwijs*. Den Haag: ECPO.