

# Empathie en passend onderwijs



Voor Frank

# Empathie en passend onderwijs

## Voorwoord

‘Ik ben echt geraakt. Niet eerder realiseerde ik me wat ouders en leerlingen echt meemaken als ze tegen problemen op school aanlopen en een leerling thuis komt te zitten.’ Dit was de reactie van professionals die deelnamen aan een bijeenkomst<sup>1</sup> met ouders en leerlingen die thuis zaten zonder onderwijs.

De verhalen van de ouders en leerlingen waren ‘binnengekomen’. Opvallend, want al deze professionals werkten vrijwel dagelijks met ouders en leerlingen. Ze kenden de problematiek. En toch was het nieuw. Het leek alsof ze voor het eerst met empathie naar de ander keken. Alsof ze voor het eerst hun beleidsmatige en zakelijke bril afzetten en zich als persoon tot de ouders en leerlingen verhielden.

Het verschil tussen de ‘professionele’ en de ‘persoonlijke’ bril staat centraal in een symposium dat OCO 5 oktober 2020 organiseert over ‘Empathie en passend onderwijs’. Staat professionaliteit empathie in de weg, of is het er juist een essentieel onderdeel van? Zijn de formulieren en checklists een drempel om te komen tot een echte verbinding met de leerling, of zorgen ze juist voor een scherpe onafhankelijke blik? Hoe wordt er in de opleiding voor leraren aandacht besteed aan de verbinding tussen de leerkracht, de leerling en de ouder? Voorzichtig mee zijn, of juist omarmen? Binnen passend onderwijs wordt de blik momenteel gericht op inclusief onderwijs. Is inclusiever onderwijs per definitie meer empathisch, of is dat een illusie? Wat leert de wetenschap ons over de houding van de professional, en hoe vertalen we deze kennis naar het beleid?

1. De bijeenkomst werd gezamenlijk georganiseerd door de gemeente Amsterdam, de samenwerkingsverbanden en het Jeugdplatform Amsterdam met ondersteuning door OCO op 27 februari 2019.

De evaluatie van passend onderwijs na een zesjarige beleidsperiode is een van de aanleidingen van het symposium. Een andere aanleiding is het afscheid van Frank Hoogeboom als voorzitter van het stichtingsbestuur van OCO.

In de tijd dat Frank bestuurslid was van OCO hebben we ons samen vaak afgevraagd welke factoren van doorslaggevende invloed zijn voor goed onderwijs, ook voor leerlingen met een speciale ondersteuningsbehoefte. Frank benadrukte vaak de kracht van het narratief. Zo zei hij: “Instappen in een levensverhaal en het tonen van ‘empathie’ kun je verwetenschappelijkken. Maar good practices worden helaas niet gesystematiseerd. Ze worden niet vertaald in beleid. De positieve resultaten binnen passend onderwijs krijgen we niet in verbinding met elkaar.” Met andere woorden, daar waar in individuele gevallen een empathische benadering tot succes heeft geleid, lukt het niet om dat in te bedden in passend onderwijs. Alsof het systeem een invoelende benadering in de weg staat.

Zou dat ook de verklaring zijn voor het feit dat de professionals aan het begin van dit verhaal pas ‘geraakt’ werden op het moment dat ze verhalen aanhoorden van thuiszitters op een moment dat ze niet in functie waren? Dat ze geraakt werden laat overigens zien dat het geen kwestie is van niet willen of niet kunnen. Kennelijk zit het meer in ‘niet passen’ bij de invulling van hun taak of het zoeken naar een oplossing.

Omdat de aanleiding voor deze bundel ook het afscheid van Frank is, vermelden we enkele persoonlijke observaties die wat ons betreft iets zeggen over de rol van empathie in de professionele opvattingen van Frank. Frank was behalve bestuursvoorzitter van OCO ook directeur van een school voor speciaal onderwijs en directeur van een samenwerkingsverband voor passend onderwijs. Zelfs na zijn pensionering reisde hij nog door het land om vastgelopen kinderen te helpen. Als voorzitter kennen we hem als zakelijk en ‘to the point’, maar wanneer hij (vaak heel toepasselijk) vertelt

over zijn ervaringen in de onderwijspraktijk wordt hij heel levendig. Hij buigt zijn hoofd dan licht naar voren en kijkt met glinsterende ogen boven zijn bril uit. De hoeveelheid anekdotes is eindeloos. De ene keer gaat het over kinderen die hun plek hebben gevonden. De andere keer over situaties waar hulp en begeleiding te lang achterwege blijven. In het laatste geval klinkt in zijn stem verontwaardiging door. Hij blijft zich verbazen als mensen beroepshalve problemen afschuiven en geen moreel kompas hebben. Hij zal niet iemand de maat nemen, maar in besloten kring kan hij zijn boosheid uiten. Een boosheid die voortkomt uit empathie voor de leerling en een innerlijke stem die oproept om het juiste te doen.

Behalve door praktijkervaringen wordt Frank ook geïnspireerd door de pedagogische wetenschappen. Zowel de empathische benadering vanuit de geesteswetenschappen als de empirisch-analytische benadering kunnen volgens hem belangrijke inzichten voor het onderwijs opleveren. Het gaat echter fout wanneer een van de twee benaderingen dominant wordt en vraagstukken eenzijdig worden benaderd. Hiervan zou momenteel sprake zijn. Onder invloed van het positivisme heeft in de tweede helft van de vorige eeuw een ‘empirische wending’ plaatsgevonden. Het accent is komen te liggen op afzonderlijke meetbare eigenschappen, ‘de beste behandelingsmodellen bij specifieke gedragsproblemen’ en trefzekere interventies. Het inleven, het zien van de ‘hele mens’, de ontmoeting, het begrip en de dialoog zijn op de achtergrond beland. Frank pleit ervoor de balans in de pedagogische wetenschappen te herstellen en zo haar bruikbaarheid te vergroten. De wetenschap heeft echt iets te bieden als het gaat om empathie als onderdeel van professioneel handelen.

Dat is een boodschap die de beleidsmakers ter harte zouden moeten nemen nu de kaarten van passend onderwijs voor een volgende ronde worden geschud.

Menno van de Koppel, Hein Broekkamp,  
Fadie Hanna en Floor Kaspers

## Leeswijzer

Deze artikelenbundel laat de lezer door verschillende brillen kijken naar het thema van ‘empathie en passend onderwijs’. De bril van de ouder, de mbo-student, de leerling, maar juist ook die van de leerkrachten en onderwijsprofessionals, en de wetenschappers. Een bloemlezing van verhalen, visies en wetenschappelijke kennis.

We beginnen bij de bril van de ouder, de leerling en de student. Het artikel van Kirsten van Zoelen ‘Empathie als sleutel’ begint met de zin: “Aan het begin van het schooljaar 2018-2019 startte onze zoon goedsmoeds en vol enthousiasme in 1 havo.” Voor de lezer is het direct duidelijk: dat enthousiasme zal geen lang leven beschoren zijn. Kirsten vertelt over de drempels waar haar zoon tegenaan loopt, maar ook hoe hij uiteindelijk na een zoektocht weer op een goede plek belandt. Centraal staat wat het effect is als empathie ontbreekt, maar ook hoe empathie als het wél getoond wordt het verschil kan maken. Met Ashley van Daalen van de helpdesk van OCO kijken we terug naar hoe zij zich kon inleven in Kirsten en haar zoon vanuit haar eigen ervaringen.

Filosoof Jan Bransen neemt ons mee in een verhaal over het alledaagse. Hij dwingt ons na te denken over wat ‘passen’ eigenlijk is, aan de hand van fictieve gesprekken tussen Berend, zijn ouders en professionals.

De achttienjarige filosofiestudent Jan-Willem Christiaan van Beekum verzet zich in zijn artikel ‘Sociale normalisering’ tegen de normalisering en standaardisering in het onderwijs. Een pleidooi voor meer empathie in het onderwijs kan deze tendensen juist versterken en moet daarom volgens hem worden afgewezen.

Floor Kaspers en Fatima Jilali van OCO baseren zich in hun artikel op onderzoek naar mbo-studenten die uitvallen. Deze studenten lijken te roepen om empathie. Voor een

onderwijsprofessional is het echter moeilijk om zich in te leven in de ervaringen die zo anders zijn dan die van hem.

Vervolgens zetten we de bril van de leerkracht op.

In een pleidooi voor het doorontwikkelen van passend onderwijs, neemt Neely Anne de Ronde-Davidse ons mee in de wereld van de leerkracht. Door te leren van goede voorbeelden, de negatieve beeldvorming los te laten en hun eigen invloed te laten gelden, kunnen leerkrachten een belangrijke stap zetten naar beter passend onderwijs.

Marion van Binsbergen, Sanne Pronk en Erik van Schooten tonen welke factoren een rol spelen bij (langdurig) thuiszitten. De auteurs schetsen ook belangrijke oplossingsrichtingen door aannemelijk te maken dat het verminderen van stress en het innemen van verschillende perspectieven kan bijdragen aan empathie en schoolsucces.

Passend onderwijs wordt nog niet gezien als iets ‘van’ leerkrachten, tonen Fadie Hanna en Marjolein Zee aan. Alleen door (alsnog) een verbinding te maken tussen de leerkrachtidentiteit en passend onderwijs zal een dergelijke beleidsaanpak succesvol kunnen zijn.

De kwaliteiten die een leerkracht nodig heeft in een pluriforme samenleving worden benoemd in het artikel van Hüseyin Susam over culturele sensitiviteit in het onderwijsstelsel. Susam's artikel richt zich meer op diversiteit op basis van een andere taal- en culturele achtergrond dan diversiteit op basis van de ondersteuningsbehoeften van leerlingen binnen passend onderwijs. Daarmee biedt het ons aanknopingspunten voor een bredere blik.

Als laatste richten we ons op ‘het systeem’ van passend onderwijs, waar de verschillende brillen bij elkaar komen. Hein Broekkamp bepleit in zijn artikel ‘Inleven in verschillende perspectieven op passend onderwijs’ een combinatie van verschillende brillen. Hij combineert een analyse van het systeem waarbinnen passend onderwijs is ingevoerd met

concrete adviezen voor werken aan inclusiever onderwijs.

Guuske Ledoux gaat in haar artikel in op de verwachtingen van passend onderwijs. Zowel ouders als leraren ervaren een kloof tussen verwachtingen enerzijds en de praktijk zoals zij die ervaren anderzijds. Juist omdat verwachtingen botsen met de praktijk, kan een focus op communicatie en inleven in elkaars rol ouders en leerkrachten dichterbij elkaar brengen.

Katinka Slump stelt in haar artikel de ‘handelingsverlegenheid’ van schoolbesturen ter discussie. Onder het mom van handelingsverlegenheid nemen sommige schoolbesturen volgens haar onvoldoende verantwoordelijkheid voor onderwijs voor alle leerlingen. Ze breekt een lans voor die schoolbestuurders die op basis van het recht op onderwijs van kinderen aan het werk zijn, en noemt daarbij Frank Hoogeboom, die de aanleiding voor deze bundel vormt, als een lichtend voorbeeld.

Tot slot inventariseert Floor Kaspers welke vragen OCO de afgelopen jaren heeft gekregen over passend onderwijs en welke signalen die geven over de knelpunten in de praktijk van passend onderwijs.

Passend onderwijs is een onderwerp dat veel losmaakt bij mensen: zowel in de politiek, de media, op scholen als bij ouders en leerlingen. De artikelen zullen, afhankelijk van ieders ervaringen en standpunten, zowel herkenning als irritatie oproepen. We koesteren als OCO de hoop dat de lezer een kijkje neemt door verschillende brillen en zich daardoor beter kan inleven in ‘de ander’.

## Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Leeswijzer	9
Empathie als sleutel	17
Een voorbeeld uit de praktijk <i>Kirsten van Zoelen</i>	
Een luisterend oor zonder oordeel	23
Over de helpdesk van OCO <i>Floor Kaspers</i>	
Pas	25
<i>Jan Bransen</i>	
Sociale normalisering	33
Affectieve empathie als regulerend ideaal <i>Jan-Willem Christiaan van Beekum</i>	
Wie ziet mij?	49
Het voorkomen van uitval bij mbo-studenten <i>Floor Kaspers en Fatima Jilali</i>	
Geef passend onderwijs een kans	57
<i>Neely Anne de Ronde-Davidse</i>	
Thuisgeven: naar een meervoudige zienswijze op 'thuiszitters'	65
<i>Marion van Binsbergen, Sanne Pronk en Erik van Schooten</i>	
Passend onderwijs en leerkrachtidentiteit	75
<i>Fadie Hanna en Marjolein Zee</i>	



Empathie, culturele sensitiviteit en passend onderwijs <i>Hüseyin Susam</i>	81
Inleven in verschillende perspectieven op passend onderwijs <i>Hein Broekkamp</i>	93
Passend onderwijs: hoe de verwachtingen te managen? <i>Guuske Ledoux</i>	103
Handelingsverlegenheid; zoek het lekker zelf uit... Voor Frank <i>Katinka Slump</i>	111
OCO en passend onderwijs <i>Floor Kaspers</i>	119
Over OCO	123
Personalia	125
Colofon	128

# Empathie als sleutel

## *Een voorbeeld uit de praktijk*

*Kirsten van Zoelen*

In het voorjaar van 2019 kwam de zoon van Kirsten van Zoelen<sup>1</sup> thuis te zitten als gevolg van een onhoudbare situatie op school. Hieronder een korte reconstructie van de gebeurtenissen die hiertoe leidden en de uiteindelijk goede afloop.

### *Pesterijen en een interne schorsing*

Aan het begin van het schooljaar 2018-2019 startte onze zoon goedsmoeds en vol enthousiasme in 1 havo. Maar al snel ontstonden er problemen: hij werd gepest en bedreigd en er was gedoe in de klassenapp.

Kort na de herfstvakantie werd hij voor de gymles in de kleedkamer tegen de muur gezet en na schooltijd door een paar jongens opgewacht. De situatie ging al snel van kwaad tot erger. De pesters werden onvoldoende aangesproken op hun gedrag en uit pure frustratie ging onze zoon ook wel eens over de schreef. Op een gegeven moment vluchtte hij uit wanhoop voortijdig naar huis. De school bestrafte het weglopen met een interne schorsing: een hele schooldag zelfstandig werken in een container met raam, ten overstaan van langslappende klasgenoten.

### *Niet meer naar school*

Vervolgens leek het een korte periode goed te gaan. Maar zoals te verwachten was er toch geen houden meer aan. Onze zoon wilde het liefst aansluiting met andere kinderen en niet buiten de groep vallen, maar de groep die zich tegen hem keerde werd steeds groter. Na verloop van tijd raakte

1. Kirsten van Zoelen, ouder van zoon in 3 havo, pseudoniem.

hij in een vervelende situatie verwickeld, na schooltijd op vrijdagmiddag. Terwijl hij huiswerk maakte en een mededeeling hielp kwamen er jongens op hem af die hem begonnen te treiteren. Bij tussenkomst van een leraar verdedigde hij zich waarop hij naar huis vertrok. Hiervoor kreeg hij een tweede interne schorsing in de container opgelegd, maar dat wilde hij niet nog een keer meemaken. Hij weigerde vanaf dat moment naar school te gaan en kwam thuis te zitten. We hadden met de school overleg hoe het nu verder moest. Dat het voor hem onveilig was om naar school te komen zagen zij inmiddels wel in. Hij werd in de gelegenheid gesteld om een keer per week met zijn mentor te overleggen en eventueel daarna met vakdocenten af te spreken. In de praktijk waren er, achteraf bezien, niet meer dan vijf contactmomenten mogelijk.

#### *Speciaal onderwijs?*

De zoektocht naar een andere school werd besproken waarbij de zorgcoördinator fel inzette met de mededeling dat alle leraren van mening waren dat hij naar het speciaal onderwijs moest vanwege gedragsproblematiek. Dit was in zijn schoolloopbaan niet eerder geadviseerd. Maar als wij ervan overtuigd waren dat onze zoon in het speciaal onderwijs op zijn plek zou zijn, dan hadden wij het traject daarnaartoe zeker ingezet. Er was ook geen diagnose of anderszins onafhankelijk oordeel van deskundigen. De school had in een vroeger stadium geen actie ondernomen om hem bijvoorbeeld in de klas te laten observeren en werkte met aannames. In onze optiek schoot de school ernstig tekort omdat het klimaat er onveilig was met dagelijkse vechtpartijtjes in de gangen en regelmatig incidenten op weg van school naar huis. Het leek erop alsof zij hun eigen straatje wilden schoonvegen.

#### *Psychomotorische training*

Ik ging vervolgens te rade bij de onderwijsinspectie. Zij wezen mij op de regelgeving inzake thuiszitten. Daarna heb ik via de huisarts contact opgenomen met de psycholoog van

de huisartsenpraktijk. De psycholoog was heel hartelijk en vroeg uitgebreid naar wat er was gebeurd. Haar advies was om onze zoon een psychomotorische training te laten volgen waarbij hij positieve ondersteuning zou krijgen in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit kon gelukkig snel worden opgestart. De bewegingstherapeute was eveneens invoelend en na een aantal maanden sessies te hebben gevolgd zei ze geen bijzonderheden te signaleren en een voor zijn leeftijd 'normaal' ontwikkeld kind te zien.

#### *Ouder- en Kindteam*

In dezelfde periode raadpleegde de school een adviseur van het Ouder- en Kindteam (OKT). Deze adviseur stelde op haar beurt voor om met een psycholoog van het OKT te overleggen. Er vond een gesprek plaats tussen onze zoon en de adviseur van het OKT en daarna was er een oudergesprek met de adviseur en psycholoog. Zij waren bijzonder empathisch en de psycholoog kwam met het advies om hem een nieuwe start te laten maken op een andere reguliere school.

Tijdens het plenaire overleg in aanwezigheid van het Amsterdamse Samenwerkingsverband bracht de adviseur het advies van de psycholoog in. Wij verwachtten dat de school het ter harte zou nemen maar het werd in twijfel getrokken en in de wind geslagen. Hierop reageerden wij ontsteld. Later in het gesprek gaf de school toe het eigenlijk ook niet te weten en stuurde aan op verder onderzoek.

#### *Testen*

Met de zomervakantie in aantocht en zonder zicht op een andere school, probeerden we onze zoon in de vakantie te laten testen. In de hoop dan toch maar uitsluitel te verkrijgen omtrent diagnostiek waarop de school zo hamerde, zodat we de patstelling binnen afzienbare tijd zouden kunnen doorbreken.

Tegelijkertijd werd bekend dat hij wel was bevorderd naar de tweede klas en daar waren we ontzettend blij om. De school

had hem, conform de zorgplicht, in ieder geval in staat gesteld om de toetsen te maken. Door zijn motivatie en inzet had hij de laatste proefwerkperiode gelukkig met voldoende resultaten afgerond. Als ouders hebben wij hem hierbij waar mogelijk ondersteund.

#### *Contact met OCO*

Net voor de start van het volgende schooljaar zou er weer overleg zijn met de school, het Samenwerkingsverband en het OKT. Echter de uitslag van het psychologisch onderzoek liet op zich wachten. Omdat ik alles in werking wilde stellen om te voorkomen dat hij in de aanvang van het tweede schooljaar thuis zou blijven zitten, ging ik opnieuw te rade bij OCO. In het tweede kwartaal had ik al een paar keer contact gehad met Ashley aldaar en zij had mij begin juli, vlak voor de zomerstop, op eigen initiatief teruggebeld om te vragen hoe het ging.

Eind augustus, vlak voor de start van het nieuwe schooljaar, sprak ik haar wederom. Ze was 'to the point' en empathisch, voor mij een baken. "Wat te doen", vroeg ik haar, "nu we de uitslag nog niet hebben en als de school maar blijft aansturen op speciaal onderwijs terwijl daar nota bene niet eens plek is?" Ashley antwoordde daarop heel adequaat en invoelend: "Als zij daar echt van overtuigd waren, dan hadden ze al lang een toelaatbaarheidsverklaring kunnen aanvragen. Dat hebben ze niet gedaan." Ze vervolgde dat de school hem een doorgaande leerontwikkeling moest aanbieden en dat het onacceptabel was dat hij al vier maanden thuis zat. Ze klonk zo kordaat en ik voelde me gesterkt door haar argumenten. Ik realiseerde me dat ik met deze handvatten moest proberen de impasse te doorbreken.

#### *Overleg met school en Samenwerkingsverband*

En zo is het gegaan. In het overleg met school en het Samenwerkingsverband vroeg ik om hun actieve houding door op zoek te gaan naar een passende plek op een reguliere school en de testuitslag niet af te wachten. "Temeer daar", zei ik, "aan

ons door het testbureau te kennen is gegeven, dat er uit deze test geen diagnose als conclusie zal voortkomen". Daaraan toevoegend: "Als jullie werkelijk hadden gevonden dat hij op het speciaal onderwijs thuishoort, dan had er buiten ons om een toelaatbaarheidsverklaring aangevraagd kunnen worden en dat is niet gebeurd. Het is onacceptabel dat hij al vijf maanden thuis zit en er geen zicht is op een andere school". Ik gaf aan de week ervoor al vele scholen te hebben gebeld, maar geen gehoor te hebben gekregen omdat er of geen plek was of er niet opgenomen werd. In een eerder gesprek hadden zij te kennen gegeven dat scholen vacante plekken aan het Samenwerkingsverband melden. "Dus daarom doe ik dit dringende beroep op jullie", ter afronding van mijn relaas.

School en Samenwerkingsverband stemden toe en de dag erna kreeg ik te horen waar plek was, waarop ik zelf telefonisch contact kon opnemen met betreffende scholen. Zoals gebruikelijk moet je er als ouder wel zelf achteraan.

#### *Een nieuwe school*

Vanaf dat moment kwam er eindelijk vaart in het proces. Er waren drie keuzes en bij een van de scholen zou hij, bedachten wij ons, wel eens heel goed op zijn plek kunnen zijn. Een school in een ander stadsdeel en met een naar horen zeggen goede sfeer. Er werd snel geschakeld en hij kon zowaar op de valreep op de eerste schooldag starten. De begeleiding vanuit de nieuwe school was vanaf het begin goed. Hij had een aanspreekpersoon en de coördinatoren hielden contact met ons, ouders. De bewegingstherapie was voor de zomer stopgezet, omdat die organisatie geen testen uitvoerde en een ander bureau, dat de test afnam, hoofdbehandelaar werd. Uit deze test kwam als voorspeld geen diagnose maar wel het advies om persoonlijke begeleiding op het gebied van emotieregulatie en pesten te geven. Om te leren voor zichzelf op te komen, grenzen aan te geven, hulp in te roepen, negatief gedrag te negeren, over zijn gevoelens te praten en bij zichzelf na te gaan wat de consequenties kunnen zijn van

zijn handelen en daardoor andere keuzes maken. Hij heeft deze begeleiding gekregen en is inmiddels aardig in balans. Op zijn huidige school voelde het meteen goed. Met een enkeling was er in de beginperiode een conflict, waartegen de school adequaat is opgetreden. Binnen afzienbare tijd was de boel weer rustig. In de periode dat dit speelde kon hij aankloppen bij een begeleider van het OKT op school. Dat kan daar in principe altijd als er behoefte aan is.

#### *Vol zelfvertrouwen in 3 havo*

Al met al heeft onze zoon binnen het tijdsbestek van zo'n half jaar veel behandelaars ontmoet. Uit wat hij daarover met ons wilde delen, maakten wij op dat hij zijn vertrouwen in behandelaars baseerde op de mate waarin hij zich gehoord voelde en er empathie getoond werd. Gelukkig waren er mensen die naar hem luisterden en met hem spraken, wat hem heeft geholpen om zijn zelfvertrouwen te herwinnen. Terugkijkend voel ik mij als moeder gesteund door de psychologen, Ashley van OCO en de adviseurs van het OKT. Dankzij hun betrokkenheid, empathie en handelingsgerichte adviezen is het uiteindelijk gelukt om een passende onderwijsplek voor onze zoon te vinden. Hij is weerbaarder geworden en wordt niet meer gepest. Hij is vrolijk, in zijn element en zit inmiddels, zonder vertraging te hebben opgelopen, in 3 havo.

## Een luisterend oor zonder oordeel

### *Over de helpdesk van OCO*

#### *Floor Kaspers*

In 2019 liep Ashley van Daalen stage bij OCO en sprak een aantal keer met Kirsten van Zoelen om haar van informatie en advies te voorzien. We vroegen Ashley om terug te blikken op deze casus en haar werk bij OCO.

Kirsten schrijft “Ze was to the point en empathisch, voor mij een baken.” Ashley zelf is meer bescheiden: “Nou ik durf niet te zeggen dat ik een verschil heb gemaakt voor de moeder en haar zoon. Ik hoop natuurlijk ergens van wel zodat haar zoon weer zijn schoolcarrière kan voortzetten op een prettige en gelukkige manier. Ik hoop dat de moeder het gevoel kreeg dat zij bij mij een luisterend oor vond voor haar en haar zoons problemen en dat zij meer kennis opdeed omtrent haar rechten als ouder in het onderwijs.”

Ashley herkent het belang van empathie in het werk bij OCO en geeft aan dat dit goed bij haar past. “Ik ben juist geïnteresseerd in andermans verhaal en problemen. Ik vind het leuk en fijn om voor anderen klaar te staan die het wat moeilijker hebben dan de rest van de mensen. Daarom heb ik ook de opleiding Sociaal Juridische Dienstverlening (SJD) gevolgd.”

Het was voor Ashley makkelijk om zich in te leven in Kirsten en haar zoon, om twee redenen: haar eigen ervaringen als moeder, én als kind. “Ik kan als ouder begrijpen dat het erg verontrustend en pijnlijk is om te zien dat jouw kind gepest wordt en school hier vrijwel niks tegen doet. Daarnaast ben ik vroeger op de basisschool ook heel erg gepest en niemand die voor mij opkwam totdat ik zelf besloot: ‘Nu is het genoeg’

Ik kwam toen voor mijzelf op en niemand die mij meer pestte. Helaas geldt dit niet voor iedereen en daarom wil ik juist die persoon zijn die opkomt voor de mensen die niet voor zichzelf kunnen opkomen. Of het nou kinderen of volwassenen zijn, dat maakt mij niet uit. Dit zijn ook de redenen waarom deze casus mij zo aantrok en ook omdat ik zelf moeder ben van wie de oudste al naar de basisschool gaat.”

Ashley zou dan ook graag zien dat scholen meer werk maken van pestbeleid: “Pestgedrag onder leerlingen is echt een groot probleem voor de meeste scholen. Scholen hebben vaak wel een beleid maar weten alsnog niet hoe zij met het pesten op school om moeten gaan. Hier moet beter aan gewerkt worden.”

Het onderwijsrecht was nieuw voor Ashley. “Voordat ik begon aan mijn stage was ik totaal niet bekend met het onderwijsrecht in Nederland. Ook was ik mij niet bewust van al de problemen waar ouders tegenaan kunnen lopen met scholen en hun kinderen. Het was ook erg leerzaam voor mij als ouder omdat ik nu weet hoe ik bepaalde situaties met school kan aanpakken en oplossen.”

“Ik denk dat ouders vooral behoefte hebben aan een luisterend oor en iemand die zich kan inleven in hun situatie zonder dat zij een oordeel vellen. De school heeft namelijk een mening, betrokken instanties hebben een bepaalde mening, de ouders hebben een mening. Daarom is het soms fijn als er iemand met een frisse blik naar kijkt, zonder dat die persoon er diep in betrokken is en al een mening heeft gevormd.”

## Pas

### *Jan Bransen*

#### 1.

“Mam, waar is verd\*\*me mijn pas? Ik heb hem nodig. Nu!” Het wordt me toegeschreeuwd zodra ik thuiskom. De kamer is een bende, laatjes van het dressoir hangen open, de inhoud ligt op de vloer. Berend<sup>1</sup> staat midden in de kamer, witheet. Zo agressief heb ik hem al een tijdje niet meer gezien. Voorzichtig vraag ik waarom, maar dat had ik misschien beter niet kunnen doen.

“Ja, g\*\*verd\*\*me, wat denk je. Trut! Hier, natuurlijk, kijk dan!” en hij beent naar de tafel, duwt met een wild gebaar de vaas met bloemen opzij die op de grond kapot knalt. Hij hoort het niet eens en pakt een kaartje van de post dat daar op tafel ligt.

“Hier! ‘Identiteitsbewijs meenemen!’ Hoe kan ik anders mijn t-shirts ophalen die jij besteld hebt? Die moet ik toch passen!”

#### 2.

Het is een fascinerend woord, ‘pas’. Het zelfstandige naamwoord maar ook de stam van het werkwoord. En dan ook nog eens de stam van wat ons diepste gevoelsleven beroert: passie. Treurig genoeg speelt het vandaag de dag vooral een frustrerende hoofdrol als de stam van een bijvoeglijk naamwoord in de laatste vernieuwing die ons onderwijs had moeten verbeteren, maar die het helaas alleen maar dieper in de ellende heeft gestort. Dan heb ik het natuurlijk over ‘passend onderwijs’.

1. Niet alleen de naam is verzonnen. Alle passages over Berend zijn het product van mijn fantasie.

3.

Berend fietst voor me uit. Hij moet en zal als eerste boven zijn. Het verbaast me, maar ik puf en hijg want het is steil en ik kan beter niet voelen wat ik voel, want dan voel ik ook de bewondering opkomen voor die jongen die thuis vooral op de bank hangt, niet in beweging is te krijgen, maar die nu hier op de klim naar de Krevelpas maar door blijft gaan. En als ik die bewondering toelaat, dan worden mijn benen nog weker dan ze al zijn en zal ik moeten afstappen en gaan lopen. Het is of Berend mijn gedachten kan lezen, want hij draait zich om en roept me toe, “Kom op, papa, niet zo slap. Even doorzetten nog.”

4.

De letters zijn dezelfde maar er zijn in feite drie verschillende zelfstandige naamwoorden die we kunnen bedoelen als we ‘pas’ zeggen.

Op de eerste plaats heb je het paspoort, een legitimatiebewijs, een prachtige combinatie van twee woorden, ‘pas’ en ‘poort’, en je hebt niet eens zo heel veel fantasie nodig om van die twee woorden en hun combinatie een mooie voorstelling te maken. Een poort is een doorgang in een muur die afgesloten kan zijn met een hek. De pas die je daarmee combineert is als het ware een sleutel die het jou toestaat het hek te openen zodat je door die poort heen kunt gaan en aan de andere kant van de muur terechtkomt. Als jij een pas hebt gaat die poort voor jou open. De pas legitimeert jouw doorgang.

Ten tweede heb je de bergpas, een doorgang tussen twee bergketens, niet gemakkelijk te bereiken, doorgaans een heel eind klimmen, maar als je eenmaal boven bent heb je een magnifiek uitzicht. Er gaat een wereld voor je open, je ziet een onbekende vallei die tot dan toe aan het gezicht werd onttrokken. Als je je omdraait is het uitzicht even geweldig en kun je de route zien die je gegaan bent om de jou vertrouwde vallei nu achter je te kunnen laten.

En dan heb je ten derde ook de stap nog, de voorwaartse beweging met je voet, de loopbeweging waarmee je, de ene na de andere pas zet en zo vooruitkomt, langzaam, maar zeker, op eigen kracht.

Het zijn zelfstandige naamwoorden die alle drie op een fraaie manier bij het onderwijs passen.

5.

Passen, inderdaad, het werkwoord dat ten grondslag heeft gelegen aan die vreselijke bezuinigingsmaatregel die de politiek heeft proberen te verkopen als een onderwijsvernieuwing. Passend onderwijs. Het had zo mooi kunnen zijn, want natuurlijk gun je ieder kind een school die past als een jas. “Maar Berend past niet en eigenlijk bedoel ik dan dat de school Berend niet past. Hij wordt gepest, vreselijk. Dan knijpt je keel als moeder dicht en krimpt je hart samen. En ze doen niets. Goed bedoeld, hoor, dat wil ik er nog wel bij zeggen, maar ze hadden geen sjoege, totaal geen sjoege. En natuurlijk geen tijd. Ik geloof niet dat die zorgcoördinator zich in Berend verdiept heeft, voldoende tijd met hem heeft doorgebracht om een idee te krijgen van wat hem bezielt. Niet zoals ik – de uren die ik in mijn leven al met hem bezig geweest ben. Maar ja... Dat kan zo’n school niet, hè. Die zijn eigenlijk alleen maar bezig geweest met een andere school voor Berend. Alsof hij een t-shirt is dat je achteloos terugstuurt omdat het niet past.” Pas nu heft ze haar blik op en kijkt me aan. “Wat treurig, hè. Wat een armoe...”

6.

Wonderbaarlijk genoeg gebeuren er heel tegengestelde dingen met het werkwoord ‘passen’ als je het in de eerste persoon enkelvoud of meervoud gebruikt. Als je zegt ‘ik pas’, dan gebeurt dat meestal in spelsituaties om aan te geven dat je niet meedoet, dat je niet op de uitnodiging ingaat, dat je ervan afziet, een pas op de plaats maakt, of sterker nog, dat je weggaat. Als je past dan weiger je mee te doen. Maar als

je zegt ‘wij passen’, dan zeg je juist dat jullie goed aansluiten, dat jullie overeenstemmen, goed samengaan. Als jullie passen, dan klopt het, dan corresponderen jullie en komt het met de samenwerking wel goed.

Mooi dat dit werkwoord zo sterk benadrukt dat menselijke interactie geen kwestie van éénrichtingsverkeer kan zijn. Samenwerken kun je niet in je eentje. En omdat onderwijs fundamenteel een kwestie van samenwerken is, lukt dat alleen als we er samen voor gaan, als het niet van de één of juist van de ander moet komen. Passend onderwijs is geen kwestie van een kind dat bij de school moet passen maar ook geen kwestie van een school die bij het kind moet passen. Passend onderwijs krijg je alleen als alle betrokkenen er samen iets van weten te maken, in fundamentele gezamenlijkheid. Geen van de betrokkenen zal dan in de eerste persoon enkelvoud moeten zeggen dat hij past – want dan doet hij juist niet mee. Tegelijkertijd, met zijn allen namens allen, alleen zo werkt het: ‘Wij passen!’

7.

Berend komt de trap af. Triomfantelijk.

“Weet je, mam, ik weet wat er mis is met mevrouw Relier. Ze heeft PAS.”

Hij wacht even af, alsof hij wil genieten van het grote vraagteken dat op mijn gezicht verschijnt.

“Professionele Aandacht Stoornis.”

Hij schatert het uit.

“Snap je? Ze luistert nooit. Ik heb ook nooit het gevoel dat ze me echt aankijkt. Ze is altijd aan het registreren. Ze kijkt en luistert alsof het haar beroep is, alsof ze haar rol als professional goed probeert te spelen. Een docent Frans die een mentor probeert na te doen. Mij ziet ze niet. Snap je? Mij!”

Met een blik die boekdelen spreekt, geeft hij mij een high five en loopt naar buiten, zijn bal dribbelend aan zijn voet.

8.

De professionalisering van de alledaagse omgang is een langzaam maar gestaag proces dat in de Verlichting heel voorzichtig en aarzelend op gang is gekomen – met horten en stoten. Laat in de twintigste eeuw heeft het enorm aan snelheid en intensiteit gewonnen, met name door de toename van het aantal hoogopgeleide professionals in het sociale domein. Maatschappelijk beleid, zorg, onderwijs en openbaar bestuur zijn overspoeld geraakt door deskundigen die dankzij een vaak wetenschappelijke opleiding behept zijn met een steeds specifiekere specialisme. Fascinerend genoeg gaat daarmee ook een toename gepaard van de mate waarin deze hoogopgeleide professionals te maken krijgen met domeinen waarin zij moeten bekennen dat zij slechts leken zijn, leken die behoefte hebben aan een ter zake kundige professional.

Dit is een mes dat aan twee kanten voor snijwonden zorgt: de professional bewaakt met zijn eigen deskundigheid zijn eigen domein en behoedt zich tegelijkertijd voor het ongerechtvaardigd betreden van het domein van andere deskundigen. De maatschappelijk werker weet niets van leerproblemen, de ADHD-deskundige niets van verslaving, de leerkracht niets van gedragsstoornissen, de psychotherapeut niets van gemeentelijke regelgeving, de bewindvoerder niets van doorlopende leerlijnen, de leerplichtambtenaar niets van depressies, en ga zo maar door. Het woud van professionals dat opdoemt zodra een kind geen normleerling blijkt te zijn is verbijsterend. In dat woud stuit iedereen al gauw op een groot braakliggend terrein, de olifant in de kamer: interprofessionele communicatie. En de paradox is evident: er moet beslist voorkomen worden dat dit braakliggende terrein gevorderd wordt door weer een nieuwe professional.

Maar wat dan wel?



9.

“Zo af en toe kom je van die mensen tegen zoals Simone, die bij het Ouder- en Kindteam werkt. Echt een ‘bonvena’<sup>2</sup>, zoals ik dat noem. Open, ontvankelijk, empathisch. Een goede luisteraar en goede verstaander. Het was geweldig om te ervaren hoe snel we met haar een verrassend diep gesprek hadden. Hoe het haar lukte om Berend zijn eigen positieve eigenschappen zelf te kunnen laten zien. Hoe hij ze als het ware al pratend zelf op het spoor kwam, door de manier waarop Simone naar hem luisterde en vragen stelde. Na dat gesprek zaten we daar nog even met zijn drieën, Berend en wij, en we hadden alle drie het prettige gevoel dat we best fijne mensen zijn, dat we leuk en aardig en opmerkelijk zijn. Het was een mooie ervaring, hoor. Echt een gesprek waar we met liefde aan terug zullen blijven denken. Een gesprek dat ons energie heeft gegeven. Dat Berend het weer ziet zitten om naar school te gaan. Dat is toch mooi! Zijn nieuwe school – dat natuurlijk wel!”

10.

Sinds de moderne wetenschap meer en meer ruimte heeft gekregen om haar stempel op ons bestaan te drukken, zijn we de passie in het openbare leven kwijtgeraakt. Het gaat om ons verstand, ons gevoel doet niet meer mee. Het lijkt overigens een valse tegenstelling, te denken dat het óf kennis óf liefde is die het meest heeft bijgedragen aan het evolutionaire succes van onze soort. We doen het ogenschijnlijk fantastisch goed. Met behulp van wetenschap en technologie weet ons verstand iedere biotoop naar onze eigen hand te zetten. Dat lijkt het dominante verhaal. Maar zou daar nog een ander vermogen achter schuil kunnen gaan, het vermogen om van elkaar te houden, om toegewijd en loyaal samen te kunnen werken, van elkaar op aan te kunnen, veel voor elkaar over te hebben?

2. Jan Bransen, *Word zelf filosoof*. Leusden: ISVW Uitgevers, [2010] 2014. p. 111.

Als je de professionals hoort, klinkt vooral het verhaal van onze toegenomen kennis. Maar juist in dat verhaal worden de scheuren zichtbaar. Als de deskundigen zichzelf terugtrekken in hun eigen kennisdomein en hun eigen instrumenten gebruiken om ons de maat te nemen, om ons van een diagnose te voorzien die hen helpt een behandelplan op te stellen en uit te voeren, waar blijven ‘wij’ dan? Worden we nog gezien? Worden we nog gehoord? Doen we nog mee? Telt onze eigen inbreng?

Eigenlijk weten de professionals het wel. Ze hebben ons nodig. Ze kunnen het niet alleen. Dat kunnen ze lastig vinden, dat ze met anderen rekening moeten houden, maar als ze daar anders mee zouden durven omgaan, zouden ze zich zomaar ineens kunnen realiseren dat ze het ook helemaal niet alleen hóeven doen. Berend doet graag mee, bijvoorbeeld. Maar ‘meedoen’ vraagt wel iets, en niet alleen van Berend.

De passie kan niet van één kant komen. Dat is precies wat zichtbaar wordt als we het begrip ‘empathie’ serieus nemen. Empathie, ‘in-voelen’, is namelijk precies een fenomeen dat er alleen maar kan zijn als er twee verschillende subjecten zijn. Eentje die ‘binnen’ is, om het zo te zeggen, die voelt wat hij voelt omdat het zijn eigen ervaring is. En eentje die ‘buiten’ is, om het zo te zeggen, die open en ontvankelijk is, die een goede luisteraar en een goede verstaander is, en die van daarbuiten naar binnen probeert te komen, die zich ‘in-voelt’, precies die beweging maakt, van buiten naar binnen, waardoor die ander meedoet.

11.

Als Simone die beweging maakt, van buiten naar binnen, als zij zich in-voelt, dan houdt Berend op een object te zijn, een kind dat bestudeerd, gemeten, geclassificeerd en gestuurd moet worden. Zo wordt hij een medemens, net als de professional, die ‘als professional’ ‘ik pas’ zegt. Als professional doet zij niet meer mee. Ze is een mens, Simone, een ‘medemens’, net als Berend, met een naam. Zij is een ‘bonvena’ met empathie.

Zij voelt zich in. En samen met Berend vormt zij een meervoudig subject, zijn zij medemensen die in gezamenlijkheid de eerste persoonsvorm meervoud gebruiken en vol passie van zich laten horen: 'Wij passen!'

## Sociale normalisering

### *Affectieve empathie als regulerend ideaal*

*Jan-Willem Christiaan van Beekum*

Toen ik het verzoek kreeg om voor deze bundel een tekst te arrangeren aangaande het onderwerp 'empathie in het onderwijs', was ik eigenlijk al direct geïntrigeerd. Er is een scala aan manieren waarop een dergelijk thema benaderd kan worden en voor zover het dit essay betreft zullen dan ook meerdere facetten van dit thema aan bod komen.

Desalniettemin heb ik wel geprobeerd mijn behandeling van het gegeven subject enigszins af te bakenen. Ten eerste heb ik Suzanne<sup>1</sup> benaderd om mij te informeren over waarom nu juist 'empathie in het onderwijs' een passend onderwerp voor deze bundel zou zijn en welke benaderingen geschikt zouden zijn. Zij opperde toen iets in de trant van: 'Frank is als orthopedagoog voornamelijk bezig met de betrokkenheid bij het 'kind', hij wil dat in het onderwijs de individualiteit van het kind erkend wordt, en legt daarbij de nadruk op het benaderen van 'probleemgedrag' vanuit een omgevingsgerelateerd raamwerk.' In mijn eigen stijl van formuleren klinken Suzannes zinnen altijd veel eloquenter, maar dat terzijde – ik moet toch bekennen dat dit antwoord niet bijzonder veel bijdroeg aan mijn pogingen om mijn benadering tot het gegeven onderwerp te demarqueren.

Ik had er natuurlijk voor kunnen kiezen om een uitermate zoetsappige tekst te schrijven over dat empathie, het inleven in de emotionele staat van een ander, of het nu de relatie tussen

1. Red.: Suzanne Boomsma, directeur Balans en moeder van de auteur.

de leraar en het kind betreft of de relatie tussen kinderen onderling, louter positieve resultaten teweeg zal brengen: dat het een instrument kan zijn om mensen nader tot elkander te brengen en dat empathie positieve gedragingen zal stimuleren. Jammer genoeg is de existentiële conditie van de mens op alle mogelijke manieren een eindeloze aaneenschakeling van absurditeit en tragedie. Daarnaast had ik mij al voorgenomen om minimaal één keer Foucault te citeren, want ik ben ervan overtuigd dat die kale vampier bij lange na niet genoeg geciteerd wordt. Geen rooskleurige verhandeling over het begrip empathie dus, maar wat dan wel?

Dat brengt ons tot de specifieke theoretische avenue die ik in deze tekst zal betreden. De veronderstelling die ik zal trachten te verdedigen in deze tekst, kan als volgt geformuleerd worden: empathie moet noch de leidraad zijn in de behandeling van kinderen, zeker niet van diegenen die met een zogenaamde ‘functiebeperking’ zijn opgescheept, noch moet empathie een vaardigheid zijn die scholen als een ontwikkelingsdoel stellen, een capaciteit die ‘verbeterd’ moet worden, zeker in kinderen die mogelijk een intrinsiek gebrek hieraan zouden hebben (zoals de autist die deze tekst geschreven heeft). Het standpunt dat ik zal betogen is dat empathie absoluut niet een leidende of überhaupt marginale rol zou moeten spelen in het onderwijssysteem en dat het op zijn meest een vorm van ‘sociale normalisering’ veronderstelt, die gepaard gaat met een uitoefenen van wat Foucault ‘psychiatrische macht’ zou noemen. Daarnaast zal het mijn doel zijn om met deze tekst verscheidene inherente beperkingen van het begrip ‘empathie’ bloot te leggen, om mijn uiteindelijke argument verder te valideren.

Origineel was ik ook van plan om het begrip vanuit een Derridiaanse invalshoek te benaderen, oftewel: er moest een deconstructie van het begrip empathie plaatsvinden. Dan zou deze tekst echter het beoogde paginamaximum waarlijk op te flagrante wijze overschrijden. Dit alles gezegd hebbende,

is het zaak om de belangrijke begrippen te definiëren, alvorens er überhaupt poging gedaan wordt deze begrippen te analyseren.

Ten eerste hebben we een definitie van de belangrijkste term nodig: empathie. Het probleem is echter dat empathie onderverdeeld kan worden in meerdere vormen: affectieve dispositionele empathie, affectieve situationele empathie, cognitieve dispositionele empathie en cognitieve en situationele empathie. Binnen deze opsomming zien we wel twee specifieke modaliteiten van empathie verschijnen: een affectieve notie van empathie en een cognitieve notie van empathie. Cognitieve empathie kan gedefinieerd worden als de capaciteit om de emotionele staat van een ander op een rationele manier te doorgronden, terwijl affectieve empathie gedefinieerd kan worden als de capaciteit om de emotionele ervaringen van een ander te reproduceren. Deze dichotomie wordt over het algemeen als leidraad gehanteerd binnen het meeste wetenschappelijk onderzoek gerelateerd aan empathie. Voor deze tekst is alleen het concept van een affectieve empathie relevant.

In zijn werk ‘Against Empathy’, beargumenteert de Canadees-Amerikaanse psycholoog Paul Bloom dat (affectieve) empathie op verscheidene wijzen tekortschiet als betrouwbaar moreel kompas voor menselijk handelen. Zijn kritiek op empathie kan gerecapituleerd worden aan de hand van drie punten:

— *Empathie is discriminerend*: allerlei onbewuste vooringenomenheden kunnen invloed uitoefenen op de manier waarop mensen empathie ervaren en wanneer ze empathie hebben voor anderen. Zo zouden mensen met een witte huidskleur bijvoorbeeld geïnclineerd zijn om zich disproportioneel empathisch op te stellen tegenover mensen met een vergelijkbare huidskleur. Racistische vooroordelen kunnen dus een rol spelen.

- *Empathie is kortzichtig*: het is vrijwel onmogelijk voor een individu om empathie te hebben voor meerdere mensen tegelijk: empathie fixeert de emotionele intuïties van mensen op één enkel persoon, waardoor de emotionele staten van andere mensen over het hoofd wordt gezien. Paul Bloom karakteriseert empathie dan ook als een schijnwerper die enkel een in omvang beperkt oppervlak illumineert. In die zin is empathie zeker geen instrument voor het behandelen van complexe morele dilemma's.
- *Empathie is aanmatigend*: de spiegelneuronen die mensen de capaciteit verstrekken om empathische gevoelens te ervaren, creëren op zijn meest een onbetrouwbare kopie van een emotionele staat. Het idee dat ons brein de superkracht bezit om de modaliteit van een specifieke emotionele staat van een ander perfect te reconstitueren is onhoudbaar. In die zin produceert empathie het neurofysiologisch equivalent van wat Baudrillard een 'simulacrum' zou noemen: een representatie zonder referent.

Maar de problemen met empathie zijn veelvuldiger. De psycholoog Damian Milton theoretiseerde dat mensen met andere levenservaringen en met een andere levensgeschiedenis, en daarmee opererend vanuit een radicaal ander sociaal-emotioneel referentiekader, meer moeite zullen hebben om empathie met de emotionele ervaringen van een ander te voelen: het zogenaamde 'double empathy problem'. Dit zou dan weer verklaren waarom bijvoorbeeld niet-autistische mensen moeite hebben om zich in te leven in autistische mensen. Hier doet zich een vierde probleem voor: mensen met autisme zouden op hun beurt weer problemen hebben om de emotionele staten van anderen te reproduceren.

Hieruit volgt dat het hanteren van empathie als een standaard binnen het modern onderwijs, waaraan elke leerling moet adhereren, mensen met een gebrek aan dit empathisch

vermogen benadeelt. Empathie neerzetten als een capaciteit die scholen bij hun leerlingen verder moeten ontwikkelen, zou, zeker bij een gebrek aan geïndividualiseerd onderwijs, leiden tot discriminatie en uitsluiting. Het zou het 'validisme' in het moderne onderwijssysteem verder uitbreiden en mensen die afwijken van de norm nog verder marginaliseren – nog afgezien hiervan dat er reden is om de validiteit van het begrip empathie te betwisten.

Dit brengt ons bij wellicht het meest fundamentele probleem met het onderwijs als institutie: het principe van normalisering. Dit principe verwijst naar een tendens die op meerdere manieren benaderd kan worden en binnen verscheidene domeinen voorkomt, maar die uiteindelijk op hetzelfde neerkomt: het afdwingen van conformiteit aan een bepaalde algemene standaard. Als het bezitten van een bepaalde mate van empathisch vermogen als een standaard neergezet wordt en men erachter komt dat een bepaalde groep mogelijk een empathisch vermogen bezit dat beneden de standaard zit, dan dicteert het principe van normalisatie dat het vermogen van deze groep bijgespijkerd moet worden tot het vermogen conform de norm is. Deze ideologische tendens is bijvoorbeeld ook terug te vinden in psychologisch onderzoek dat tracht de zogenaamd gebrekkige empathische capaciteiten van mensen met het syndroom van Asperger te 'verbeteren'. Het gebruik van het woord 'ideologische' is hier elementair, daar het toepassen van het principe van normalisatie de validiteit van de norm in kwestie veronderstelt. De impliciete presumptie is dat conformiteit een wenselijk attribuut is.

Volgens Foucault is deze tendens tot normalisering een uiting van de specifieke manier waarop een moderne disciplinaire samenleving macht uitoefent over haar subjecten, waarbij het onderwijssysteem een van de vele constitutieve schakels is binnen een netwerk van sociale instituties die allemaal fungeren als mechanismen van sociale conditione-

ring. In die zin dient het onderwijssysteem op bepaald vlak dezelfde conditionerende, maatschappelijke functie als het gevangenisstelsel of de politie. De maatschappelijke functie die individuele scholen als constitutieve onderdelen van het schoolsysteem vervullen – en in het verlengde daarvan de sociale constellatie van sociopolitieke, socioculturele en socio-economische instituties die de machtsstructuur van een samenleving constitueren – maakt dat een school als sociale institutie zich niet exclusief bezighoudt met het vervullen van een neutrale, didactische functie, maar ook met het vervullen van een socialiserende functie. Zoals kennis an sich al onlosmakelijk verbonden is met macht, zo is ook het schoolsysteem onlosmakelijk verbonden met macht en het opleggen daarvan. De machtstoepassing die gepaard gaat met normalisatie, is een machtstoepassing die de handelingsmogelijkheden van actoren inperkt en hen depriveert van hun autonomie. Kortom: normalisatie produceert noodzakelijk de applicatie van geweld.

Omdat deze instituties een conditionerende rol spelen binnen het machtsnetwerk van een samenleving, is er binnen deze systemen ook sprake van een microfysica van macht, een microfysica die Foucault adstrueert aan de hand van de volgende drie principes:

- *Hiërarchische observatie*: het situeren van individuen binnen een hiërarchische structuur en de constante applicatie van surveillance om daarmee het functioneren van actoren en hun plaats binnen de hiërarchie permanent te monitoren;
- *Normaliserende oordeelsvelling*: het bepalen van de mate waarin het functioneren van actoren binnen een bepaalde sociale structuur overeenkomstig is met de normen die binnen deze sociale structuur gelden en de concomitante disciplinerende van diegenen die afwijken

van de gegeven normen, die abnormaliteiten vertonen in hun functioneren, met het doel conformiteit met deze normen af te dwingen;

- *De examinering*: het analyseren en meten van de mate waarin actoren in hun functioneren adhereren aan de normatieve structuren die binnen een bepaalde sociale context gelden. De resultaten van deze analyse worden vervolgens gebruikt om individuen te categoriseren in hiërarchische structuren, vaak op basis van scores of andere kwantitatieve beoordelingsvormen.

Op grond van mijn eigen ervaring binnen het middelbare onderwijssysteem kunnen we voorbeelden construeren van elk van deze manifestaties van macht.

Op middelbare scholen worden leerlingen aan de hand van hun (toets)prestaties noodzakelijk in een hiërarchie georganiseerd, waarbij hogere cijfers een leerling een hogere plaatsing verschaffen. Deze cijfers worden opgeslagen in een database en zijn toegankelijk voor leraren en mentoren. Die bepalen aan de hand van deze scores of een leerling aan de prestatiestandaarden voldaan heeft, en of deze leerling extra hulp moet hebben om diens prestaties te verbeteren. Indien een leerling niet naar behoren presteert kan meer huiswerk of extra bijles opgelegd worden en in het ergste geval kan het leiden tot een herplaatsing naar een lager niveau, mocht de leerling vanwege slechte resultaten blijven zitten. Bij dit proces wordt de adequaatheid van schoolprestaties volgens algemene cijfernormen vastgesteld: de dichotomie tussen een voldoende of onvoldoende prestatie. Er is wetenschappelijk gezien tevens aanleiding om aan te nemen dat schoolprestaties, naast andere factoren, een positieve of negatieve invloed hebben op preferent gedrag onder docenten. Het vaststellen en meten van prestaties gebeurt aan de hand van toetsing en evaluatie door docenten, prestaties worden vervolgens ook weer beoordeeld

aan de hand van gestandaardiseerde modellen. Standaardisering wordt ook weerspiegeld in de opgelegde lesstof, gedragscodes, les- en pauzetijden, naast vele andere aspecten.

Ditzelfde proces van standaardisatie en de normalisatie die hiermee vanzelfsprekend gepaard gaat, is ook terug te vinden in de definitie van autisme en in het verlengde daarvan binnen het domein van de psychiatrie en psychologie in het algemeen. De psychiatrische kliniek dient dezelfde sociale functie als een school of een gevangenisstelsel: een institutie die tracht mensen die 'gepathologiseerde' afwijkingen in hun gedragingen vertonen te normaliseren binnen een regime dat gekarakteriseerd wordt door een eigen microfysica van disciplinaire machtsuitoefening. Autismen is dan ook een product van normalisering: indien er geen psychologische norm afgedwongen diende te worden, zou de pathologisering van een deviatie van deze norm, zoals deze zich manifesteert bij autistische mensen, onnodig zijn.

Autisme veronderstelt in die zin een intolerantie jegens individuele variatie in menselijk gedrag, jegens abnormaliteit. Zoals de psychiatrie klakkeloos de dominante normen van de samenleving overnam in haar gerepudieerde pathologisering van homoseksualiteit en transgenderisme, vindt dit principe van pathologie ook haar weerslag in de constructie van autisme als een mentale ziekte.

De normen die bij elk van deze processen worden geproduceerd vinden hun herkomst niet in neutrale wetenschap, daar normen niet direct afgeleid kunnen worden van descriptieve categorieën, zoals David Hume in de achttiende eeuw al aangaf: feiten en waarden zijn onderdeel van twee fundamenteel verschillende epistemologische domeinen.

In plaats daarvan is het pathologiseren van de bovenstaande karakteristieken afgeleid van sociale structuren die normatieve

prescripties vaststellen en reproduceren. Als het om homoseksualiteit gaat, vormt het fenomeen van heteronormativiteit en in het verlengde daarvan zekere patriarchale sociale verhoudingen – die seksuele oriëntaties die compatibel zijn met traditionele noties van seksuele reproductie normaliseren en tegelijkertijd alternatieve vormen van seksuele expressie abnormaliseren – de basis waarop het pathologiseren van homoseksualiteit binnen de westerse psychologie gestoeld is. Transgenderisme is dan weer incompatibel met traditionele patriarchale ideeën van de natuurlijkheid en sociale rigiditeit van gendernormen.

Deze structuren vinden op zichzelf weer eerder hun herkomst in het moderne kapitalisme dan in de neutrale oordelen van de (westerse) wetenschap. De normatieve standaarden op grond waarvan de constructie van een 'afwijking' zoals autisme kan ontstaan en de daaropvolgende marginalisatie van autistische mensen, vinden evenzeer hun origine in de materiële relaties van het kapitalistische systeem: de autist is nou eenmaal niet de perfecte arbeider en vervult als persoon niet het ideaalbeeld van een radertje in de kapitalistische machine, zoals de autist ook niet de ideale leerling is.

Het schoolsysteem leidt leerlingen op om te functioneren binnen het kapitalistische systeem, om nuttige radertjes binnen haar machinerie te worden, en daarbij moet elk radertje dezelfde kwaliteiten bezitten en mag geen radertje afwijken van de normatieve standaarden die het onderwijs oplegt: iedereen moet de opgelegde vakken op dezelfde manier leren, iedereen moet dezelfde prestatiecriteria emuleren, iedereen met hetzelfde vak moet dezelfde toetsen maken, dezelfde examens afronden en wordt op dezelfde gestandaardiseerde wijze beoordeeld en uiteindelijk moet iedereen datzelfde certificaat halen. Kortom: menselijke individualiteit is in zekere zin een bedreiging voor het functioneren van het moderne onderwijsapparaat.

Hoe specifiek de normen die dat apparaat opstelt, hoe specifiek haar standaarden worden, hoe exclusiever het onderwijssysteem wordt en hoe ontoegankelijker het onderwijs wordt voor mensen met functiebeperkingen. Zij vormen de idiosyncratische radertjes binnen het systeem die minder makkelijk in het keurslijf van het onderwijs passen, zeker als dat keurslijf in hun nadeel wordt bijgesteld, door bijvoorbeeld de toevoeging van empathie.

Het moderne onderwijs zou naar mijn idee helemaal geen normaliserende institutie moeten zijn. Het moet een systeem zijn dat de individuele kwaliteiten van leerlingen en leraren tot ontplooiing brengt en dat de individualiteit van elk individu maximaal erkent, in plaats van een systeem dat tracht de schoolpopulatie om te vormen tot kleurloze, conformistische robots en dat de professionele vrijheid van leraren aan banden legt in het belang van gestandaardiseerde lesprogramma's. De wereld heeft geen identieke radertjes nodig, maar een diverse populatie met een pluraliteit aan vaardigheden, die samen de preservering van deze samenleving kunnen garanderen. Daarvoor is een onderwijssysteem nodig dat zelfactualisatie en menselijke pluriformiteit centraal stelt en dat normalisering omruilt voor individualisering en destandaardisering.

In plaats daarvan zien we bij psychologen ook een totaal andere attitude tevoorschijn komen; een attitude die veel meer overeenkomt met het 'normaaldenken' dat ik hierboven heb toegelicht. In een opiniestuk in dagblad *Trouw* opperden psychiater Mascha ten Doesschate en kinder- en jeugdpsychiater Peter Deschamps dat de sluiting van de middelbare scholen als een van de coronamaatregelen van de Nederlandse regering, de sociaal-emotionele ontwikkeling van pubers in het geding bracht, omdat pubers op school noodzakelijke interactie met hun leeftijdsgenoten hebben: "Voor pubers is de interactie met anderen noodzakelijk voor een goede sociaal-

emotionele ontwikkeling. Als leerlingen elkaar slechts af en toe zien, komt die ontwikkeling ernstig in gevaar"

Bovendien betogen deze twee despoten dat pubers het onderwijssysteem ook nodig hebben om andere redenen: "Kinderen in de middelbareschoolleeftijd, zeker in de onderbouw, kunnen niet langdurig alleen gelaten worden, maar hebben toezicht, begeleiding en begrenzing nodig."

Hier zien we een flagrante weerspiegeling van de ideologie van de disciplinaire samenleving; we zien het al benoemde normaaldenken schaamteloos gereproduceerd worden door twee mensen die er in principe voor zijn om kinderen te helpen, niet om hun repressie met pseudo-intellectueel gebrabbel goed te praten. Weer is het een impliciete verheerlijking van de gestandaardiseerde norm: elke puber moet binnen het onderwijssysteem hetzelfde patroon van sociaal-emotionele ontwikkeling volgen om dezelfde vereiste vaardigheden te ontwikkelen.

Het invoegen van empathie in deze normatieve constellatie is het bestendigen van een trend die volkomen onwenselijk is. De normalisering die plaatsvindt binnen de structuren waarbinnen kinderen zich ontwikkelen vernietigt menselijk pluraliteit en verruilt deze voor een geestdodende homogeniteit. Zo komt in plaats van individualiteit wat door Deleuze aangeduid zou worden als 'dividualiteit'. Het individu is niet meer een ondeelbare entiteit, maar een eentonig radertje dat op grond van de examinering van zijn functioneren onderverdeeld wordt in allerlei categorieën: abnormaal of normaal, autist of niet autist, empathisch of niet empathisch, hoge cijfers of lage cijfers, functionerende leerling of niet-functionerende leerling, ziek of gezond, sociaal-emotioneel ontwikkeld of sociaal-emotioneel onderontwikkeld, waardig of onwaardig. In andere woorden: het subject wordt tot 'dividu' gemaakt, een gecompartmenteerde

ontologie die tegelijkertijd genadeloos in een keurslijf wordt geduwd. Deleuze situeert deze ontwikkeling niet zozeer als een noodzakelijk product van technologische ontwikkeling, als wel als een mutatie van het kapitalisme, een mutatie die uiterst dehumaniserend van karakter is. Deze totalitaire logica zou het onderwijssysteem absoluut niet moeten reproduceren.

Empathie neerzetten als middel om de betrokkenheid van leraren en andere actoren binnen het onderwijssysteem bij leerlingen te verbeteren, impliceert de incorrecte veronderstelling dat empathie daadwerkelijk de basis kan vormen voor een betrouwbaar moreel kompas. Dat een vooringenomen, onbetrouwbare en kortzichtige emotionele impuls professionals de capaciteit verleent om de emotionele complexiteit van kinderen adequaat te benaderen, is een absurde bewering, die tevens perfect past bij de assertie dat kinderen uiteindelijk allemaal de functie van simpele radertjes in het ecosysteem van het kapitalisme zullen vervullen, die in voorbereiding daarop geconditioneerd moeten worden om hun rol binnen de samenleving op een totaal gehoorzame en zelfingenomen manier uit te voeren, zoals de ‘Epsilons’ in *Brave New World*.

Wat wél wenselijk zou zijn is de toevoeging van morele oordeelsvorming, zowel in het vakkenpakket van alle leerlingen als in de opleidingscurricula van onderwijsmedewerkers. In plaats van onbetrouwbare emotionele impulsen als leidraad te nemen, zou men een robuuste kritische oordeelsvorming in verband met morele dilemma’s moeten ontwikkelen, die de voedingsbodem vormt voor compassie, of wel tussen leerlingen onderling, of wel tussen leerlingen en onderwijsmedewerkers. Om Paul Bloom te citeren: “Geen empathie, maar rationele compassie is wenselijk”.

Tenslotte, als het gaat om het vaststellen van problemen, is de nadruk op omgevingsfactoren cruciaal. De verantwoordelijkheid hoort niet bij de leerling (of de docent) te liggen, maar

bij het systeem waarbinnen de leerling moet functioneren: een aanpak gebaseerd op een mesoscopisch en macroscopisch model, zoals J. Breckenbridge aangeeft met betrekking tot de behandeling van functioneringsproblemen: “Instead of using an illness lens that looks to the person as a solution to their own distress, thereby putting the onus of the distress on the affected person to get out of the distress situation, the societal lens looks at what may have happened to a person or looks at the family situation, the economic political, environmental changes and sees what may have happened to the person that put them in a state of distress or psychosis.”

Ja, Frank, ik weet, deze tekst heeft op vrij aperte wijze de beoogde paginalimiet overschreden, maar ik wilde je geen afgezaagd essay overhandigen. Desalniettemin moet ik je, alvorens ik deze tekst definitief afrond, van een persoonlijke erkentelijkheid verwittigen: bedankt voor de bijdrages die jij geleverd hebt om ervoor te zorgen dat ik mijn middelbare schoolopleiding succesvol kon afronden, waardoor ik mij op sociaal-emotioneel vlak in ieder geval op een ‘gezonde’ wijze heb kunnen ontwikkelen. Ik ben niet bepaald bekend met de details betreffende jouw werk achter de schermen, maar volgens Suzanne was het alles behalve futiel. Welbeschouwd wenst dit dividu jou het allerbeste bij je toekomstige escapades.

*Jan-Willem Christiaan van Beekum (18) is een eerstejaars bachelor student filosofie aan de Universiteit Utrecht. Naast een groot liefhebber te zijn van jazz- en metalmuziek, is hij geïnteresseerd in (kritische) sociale, politieke, postmoderne en feministische filosofie, en anarchistische benaderingen. Hij heeft zijn vwo-diploma gehaald op het Amadeus Lyceum in Vleuten onder andere met hulp van Frank Hoogbeem die regelmatig deelnam aan het interne zorgoverleg over Jan-Willem.*



## Bibliografie

- Babad, E. Y. (1993). 'Teachers' Differential Behavior'. *Educational Psychology Review*, 5(4), 347–376.
- Barker, M. (2014). 'Heteronormativity'. *Encyclopedia of Critical Psychology*, onder redactie van Thomas Teo. 858–860. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7\\_134](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5583-7_134).
- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2004). 'The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163–175. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press.
- Bloom, Paul. (2016). *Against Empathy: The Case for Rational Compassion*. HarperCollins.
- Breckenridge, Jhilmil. (2019, 26 februari). 'Ableism – What Has Capitalism Got to Do with It?' *Mad in Asia Pacific* (blog). <https://madinasia.org/2019/02/ableism-what-has-capitalism-got-to-do-with-it/>.
- Chappell, Anne Louise. (1992). 'Towards a Sociological Critique of the Normalisation Principle'. *Disability, Handicap & Society*, 7(1), 35–51. <https://doi.org/10.1080/02674649266780041>.
- Culham, Andrew & Melanie Nind. (2003). 'Deconstructing normalisation: clearing the way for inclusion'. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/1366825031000086902>.
- Decety, Jean & Claus Lamm. (2006). 'Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience'. Review Article. *The Scientific World Journal*. Hindawi. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>.
- Deleuze, Gilles. (1992). 'Postscript on the Societies of Control'. *October*, 59, 3–7.
- Doesschate, Mascha ten & Peter Deschamps. (2020, 13 juni). 'Laat pubers snel weer naar school gaan, dat hebben ze nodig'. *Trouw*. <https://www.trouw.nl/gs-b1607495>.
- Drescher, Jack. (2015). 'Out of DSM: Depathologizing homosexuality'. *Behavioral Sciences* 5(4), 565–575.
- Folbre, Nancy. (2015, 12 november). 'The Political Economy of Patriarchal Systems'. <https://scholarworks.iu.edu/dspace/handle/2022/20544>.
- Foucault, M. (2002). *The Birth of the Clinic*. Routledge.
- Foucault, M. (2006). *Psychiatric Power: Lectures at the Collège de France, 1973-1974*. Springer.
- Foucault, M. (2012). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage.
- Foucault, M. (2013). *History of Madness*. Routledge.
- Golan, Ofer & Simon Baron-Cohen. (2006). 'Systemizing Empathy: Teaching Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism to Recognize Complex Emotions Using Interactive Multimedia'. *Development and Psychopathology*, 18(2). <https://doi.org/10.1017/S0954579406060305>.
- Hume, David. (z.d.). 'A Treatise of Human Nature', 338.
- Huxley, Aldous. (2010). *Brave New World*. RosettaBooks.
- Inch, Emma. (2016). 'Changing Minds: The Psycho-Pathologization of Trans People'. *International Journal of Mental Health*, 45(3), 193–204. <https://doi.org/10.1080/00207411.2016.1204822>.
- Lee, P. W. Y., I. Lynch & M. Clayton. (2014). 'Your hate won't change us!: resisting homophobic and transphobic violence as forms of patriarchal social control'. <https://doi.org/10.2162>.
- Left Voice. (2020, 8 juli). 'Queer Oppression Is Etched in the Heart of Capitalism'. <http://www.leftvoice.org/queer-oppression-is-etched-in-the-heart-of-capitalism>.
- Lin, Qiuyun. (2002). 'Beyond Standardization: Testing and Assessment in Standards-Based Reform'. *Action in Teacher Education*, 23(4), 43–49. <https://doi.org/10.1080/01626620.2002.10463087>.
- Milton, Damian, Brett Heasman & Elizabeth Sheppard. (2018). 'Double empathy'. *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. University of Kent.
- Minio-Paluello, Ilaria, Simon Baron-Cohen, Alessio Avenanti, Vincent Walsh & Salvatore M. Aglioti. (2009). 'Absence of Embodied Empathy During Pain Observation in Asperger Syndrome'. *Biological Psychiatry. Perception, Empathy, and Reward in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Autism*, 65(1), 55–62. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2008.08.006>.
- Reniers, Renate, Rhiannon Corcoran, Richard Drake, Nick Shryane & Birgit Völlm. (2011). 'The QCAE: a Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy'. *Journal of personality assessment*, 93, 84–95. <https://doi.org/10.1080/00223891.2010.528484>.
- Sheppard, Elizabeth, Dhanya Pillai, Genevieve Tze-Lynn Wong, Danielle Ropar & Peter Mitchell. (2016). 'How Easy Is It to Read the Minds of People with Autism Spectrum Disorder?' *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1247–1254. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2662-8>.
- Stryker, Susan & Stephen Whittle. (2013). *The Transgender Studies Reader*. Routledge.
- Sunil, Tohan. (2019, 21 februari). 'Labour, Productivity, Capitalism in the "Legacy of Autism" – Neurodiversity: Science, Politics, Culture' (blog). <https://blogs.brown.edu/hman-1973p-s01-2019-spring/2019/02/21/labour-productivity-capitalism-in-the-legacy-of-autism/>.

- Thurmond, Catherine. (2015). *The False Idealization of Heteronormativity and the Repression of Queerness* (master thesis). Louisiana State University. [https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool\\_theses/2885](https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/2885).
- Timimi, Sami. (2018, 7 april). 'The Scientism of Autism'. *Mad In America* (blog). <https://www.madinamerica.com/2018/04/the-scientism-of-autism/>.
- Timimi, Sami. (2018, 10 januari). 'The Scientism of Psychiatry'. *Mad In America* (blog). <https://www.madinamerica.com/2018/01/the-scientism-of-psychiatry/>.
- Timimi, Sami, Neil Gardner & Brian McCabe. (2010). *The Myth of Autism: Medicalising Men's and Boys' Social and Emotional Competence*. Macmillan Education UK.
- Timimi, Sami, Rebecca Mallett & Katherine Runswick-Cole. (2016). *Re-Thinking Autism: Diagnosis, Identity and Equality*. Jessica Kingsley Publishers.
- Trusz, Sławomir. (2017). 'The Teacher's Pet Phenomenon 25 Years on'. *Social Psychology of Education*, 20(4), 707–730. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9388-8>.
- Veenhuizen, N. (2012). *Sekseverschillen in empathie bij jongvolwassenen* (master thesis). Universiteit Utrecht.

## Wie ziet mij? *Het voorkomen van uitval bij mbo-studenten*

*Floor Kaspers en Fatima Jilali*

In 2019 deed OCO onderzoek naar studenten die uitgeschreven werden van hun opleiding, terwijl zij daar niet zelf voor hadden gekozen. De voornaamste conclusie was dat jongeren zich vaak onvoldoende gezien en gehoord voelden door professionals, wat ook de reden was voor de titel van het rapport: *Wie ziet mij?* In dit artikel kijken we verder naar de oorzaken van het niet gezien worden, de kloof tussen studenten en professionals en ervaringen met het dichten van die kloof.

*Onderzoek naar uitschrijvingen van mbo-studenten*  
Het onderzoek naar (ongewenste) uitschrijvingen in het mbo vond plaats naar aanleiding van een amendement van SP-raadslid Erik Flentge bij de Voorjaarsnota 2017 in de Amsterdamse gemeenteraad. Vragen die in het amendement aan de orde kwamen waren: Welke ondersteuningsbehoefte hebben jongeren die worden uitgeschreven? En hoe kunnen uitschrijvingen en de ongewenste effecten hiervan worden voorkomen? Het onderzoek van OCO richtte zich op de hoofdvraag: wat zijn de oorzaken van (ongewenste) uitschrijving van mbo-studenten? We keken daarbij naar succes- en faalfactoren in de preventie van uitschrijvingen, de informatie- en ondersteuningsbehoefte van jongeren in het mbo, en de specifieke factoren die een rol spelen bij de overstap van praktijkonderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs naar het mbo.

Het onderzoek bestond uit een combinatie van desk-research, casusanalyse en netwerkgesprekken, en richtte zich op jongeren met een verhoogd risico om uit te vallen, door hun eerdere schoolloopbaan, hun persoonlijke omstandig-

heden of andere risicofactoren. Het ging dus niet om de grote groep studenten die zonder problemen een mbo-opleiding start en afmaakt.

#### *Inzet levert niet automatisch resultaat op*

We gingen in gesprek met (oud-)studenten, onderwijs-professionals, zorgprofessionals, beleidsmedewerkers en vele anderen die allemaal hetzelfde doel voor ogen hadden: zorgen dat studenten hun opleiding goed kunnen afronden. Iedereen doet zijn best en wil het beste voor de student.

We zijn niemand tegengekomen die onverschillig was, die zijn verantwoordelijkheid niet wilde nemen, of het belang niet zag van het voorkomen van ongewenste uitschrijvingen. En toch lukte het soms niet om een jongere binnenboord te houden, om te zorgen dat de jongere zijn opleiding af kon maken en om de negatieve spiraal van toenemend verzuim tot uiteindelijk uitschrijving te voorkomen.

We hebben in het rapport een aantal beleidsaanbevelingen gedaan, die ervoor kunnen zorgen dat studenten meer gezien worden en dat de inzet van professionals effectiever is. Voorbeelden hiervan zijn een uitgebreidere intake bij aanvang van de studie, het nauw betrekken van de familie van de student en direct contact opnemen bij verzuim. Tegelijkertijd hebben we gekeken welke conclusies we als OCO zelf aan het onderzoek konden verbinden voor onze dienstverlening aan studenten.

#### *Succes- en faalfactoren*

Bij de start van een mbo-opleiding is de student, vaak niet ouder dan zestien of zeventien jaar, gelijk zelf aan zet. De (aankomend) student schrijft zichzelf in, gaat een onderwijsvereenkomst aan en wordt geacht verantwoordelijkheid te dragen voor alles wat de opleiding aangaat. Bij veel studenten gaat dit prima. Ze hebben een weloverwogen keuze gemaakt, worden gesteund door hun familie en hebben genoeg geld en tijd om zich volledig aan de studie te wijden. Bij andere studenten ontbreekt het juist aan deze voor-

waarden. Ze zijn bijvoorbeeld psychisch overbelast, hebben financiële problemen of een instabiele thuissituatie.

In de praktijk zien we dat met name de financiële situatie een grote rol speelt bij meerderjarige studenten. Vaak gaat het om het dilemma: ‘Ga ik werken en geld verdienen?’ ‘Of maak ik de keuze om te investeren in mijn toekomst?’

Ouderbetrokkenheid is bij alle onderwijstypen een belangrijke factor voor succes en dus ook in het mbo. Vaak wordt er in het mbo echter weinig aandacht aan besteed. Ouders van mbo-studenten zijn minimaal betrokken en hebben weinig zicht meer op de ontwikkelingen van hun kind. Hier kan de taalbarrière soms ook een rol in spelen. Als de basis niet op orde is, kunnen soms kleine drempels ervoor zorgen dat de student definitief uitvalt.

#### *De beleving van studenten versus professionals*

Uit de interviews met jongeren en professionals zien we dat er een groot verschil is in de manier waarop zij kijken naar de drempels die studenten tegenkomen. Een paar voorbeelden:

- Een studente die regelmatig te laat komt omdat zij thuis een baby heeft en te weinig slaapt, vindt het belangrijk om toch naar school te blijven komen. De docent ziet een student die iedere keer de les verstoort doordat zij te laat komt en geeft ‘de laatste waarschuwing’.
- Een student met concentratieproblemen die niet gemotiveerd is omdat hij een verkeerde studiekeuze gemaakt heeft, gedraagt zich vervelend in de les en haalt zijn toetsen niet. De mentor probeert hem te motiveren, maar geeft uiteindelijk een negatief bindend studieadvies. De student verlaat de opleiding.
- Een student werkt vier dagen in de week om geld te verdienen om zijn huur te betalen. Het lukt hem niet om dit te combineren met zijn stage. Nadat hij te veel verzuimd heeft bij zijn stage wordt de stage gestopt.

In al deze situaties zal de student zeggen dat hij zijn best gedaan heeft. Ook de onderwijsprofessional zal zeggen zijn best gedaan te hebben. Beiden hebben gelijk.

#### *Kloof in beleving zorgt voor gebrek aan inleving*

De wereld van de student en de wereld van de onderwijsprofessional liggen ver uit elkaar. De onderwijsprofessional is niet voor niks op zijn plek terechtgekomen. De professional heeft hoger onderwijs genoten en gelooft in de kracht van onderwijs. De omstandigheden waaronder de professional studeerde zullen vaak heel anders zijn geweest dan van de studenten met een groot risico om uit te vallen. De onderwijsprofessional gaat uit van een intrinsieke motivatie van de student en de mogelijkheden om eigen verantwoordelijkheid te nemen voor zijn onderwijsproces. Het is haast onvermijdelijk om een eigen beleving te matchen met de beleving van de jongere.

De student raakt verstrikt in de regels van de opleiding over verzuim, gedrag, stage en het behalen van resultaten. Als een jongleur probeert de student vele ballen in de lucht te houden, maar ze vallen één voor één toch op de grond. Schaamte en frustratie weerhouden de student ervan om open te zijn over de problemen die ten grondslag liggen aan het falen op school. Om hulp vragen is niet iets wat een student snel doet, vaak met het gevoel dat een ander niet veel kan betekenen. Of omdat de student van jongs af aan gewend is om de problemen zelf op te lossen zonder hulp van anderen te accepteren. De jongere voelt zich niet gezien. Een jongere die we interviewden vatte het als volgt samen: “Het is natuurlijk ook mijn schuld dat ik niet naar school ga en zo, maar er is een reden waarom ik niet naar school ga. Maar die redenen worden niet gezien.”

#### *Behoeftte aan ondersteuning*

Bij OCO adviseren we ouders, leerlingen en studenten bij al hun vragen over onderwijs. Sommige mbo-studenten die dreigen uit te vallen of al zijn uitgevallen, kloppen

bij OCO aan. Deze groep is erg divers. OCO ziet studenten voorbijkomen die behoefte hebben aan informatie, studenten die onder begeleiding staan van meerdere hulpverlenersinstanties en studenten die meerderjarig zijn en door vele knelpunten op het punt staan om de opleiding te verlaten. Er is ook een kleine groep die zijn verantwoordelijkheid graag bij de professional legt en verwacht dat deze het wel oplost. Wat ze gemeenschappelijk hebben, is de behoefte aan een luisterend oor, iemand die hen begrijpt. De motivatie om te werken aan de toekomst is er in de meeste gevallen ook. Maar om dat allemaal alleen uit te zoeken is n et een drempel te hoog.

Mede op basis van de ervaringen uit het onderzoek en het belang van een match tussen de beleving van de student en de professional, kiezen we voor een specifieke vorm van ondersteuning: eerst luisteren zonder een oordeel te geven, laagdrempelig bereikbaar zijn en waar nodig voor een langere periode betrokken blijven.

#### *Begeleiding van mbo-studenten*

Tijdens een kennismakingsgesprek met een student wordt er eerst gekeken naar wat de vraag, het probleem of de klacht is van de student. Informatieve vragen worden door de algemene helpdesk van OCO behandeld. Als er sprake is van een ingewikkeldere situatie, zoals bij een verwijderingsbesluit, dan kan de mbo-expert, Fatima Jilali, de student ondersteunen. Bij een klacht wordt geadviseerd om contact op te nemen met de ombudsman van de instelling. In alle gevallen wordt er altijd eerst ingezet op de escalatie.

Een aantal van de studenten die bij OCO aanklopt, wordt gedurende een langere periode begeleid door de mbo-expert. De mbo-expert is – in vergelijking met veel professionals in zorg en onderwijs – relatief jong, en heeft zelf een mbo-opleiding gedaan. Daardoor is het voor de mbo-expert makkelijker om door te hebben voor welke problemen de student in de praktijk staat.

Zowel de minderjarige als de meerderjarige studenten ervaren allen verschillende knelpunten die ervoor zorgen dat het volgen van onderwijs hen niet makkelijk afgaat. Vaak zijn er ook meerdere hulpverleners in beeld, waardoor het moeilijk is om direct het vertrouwen te winnen van de student. Ze hebben hun verhaal al vaak gedaan en hun problemen al vaak benoemd, maar er is nog geen maatwerk geleverd.

#### *Het gaat niet vanzelf*

Ook voor OCO, vooral gewend aan het adviseren van ouders, is de begeleiding van studenten een proces van vallen en opstaan. Het contact met de studenten vasthouden is soms lastig. Wat bijvoorbeeld duidelijk is, is dat het contact via e-mail niet werkt. Afspraken tussen de professional en student worden zonder mededeling door de student geannuleerd als het even niet uitkomt. Als professional moet je zelf vaak achter de student aan blijven gaan. De professional moet de eigen werkzaamheden duidelijk afbakenen om te voorkomen dat er onjuiste verwachtingen bij de student worden gecreëerd. Communiceren via WhatsApp werkt wél goed. Je kunt direct reageren op elkaar en als je merkt dat er meer aan de hand is, kun je een belafsprake plannen. Studenten vinden het vaak ook fijn als de professional betrokken blijft door af en toe via WhatsApp een berichtje te sturen en te vragen hoe het gaat. Nazorg bieden is onderdeel van het proces, ook als de student goed geland is.

#### *Vertrouwen door inlevingsvermogen*

OCO laat studenten hun verhaal doen zonder een oordeel te vellen over de keuzes die zij hebben gemaakt. Zo is OCO soms in staat het vertrouwen te winnen, waar dat anderen niet lukt. Zinsneden als 'Ja maar dat zou ik', 'Je had beter', 'Waarom deed je het niet zo' probeert de mbo-expert in de kennismakingsfase niet te gebruiken om te voorkomen dat de student zich onbegrepen voelt. Een aanpassing van het taalgebruik, door een balans te vinden tussen vakjargon en aansluiting op hun

leefwereld, zorgt ervoor dat de student zich meer op zijn gemak voelt en het gesprek soepel verloopt. Uiteraard is het wel belangrijk dat het authentiek is, anders prikt de student er zo doorheen.

De persoonlijke ervaringen van de mbo-expert kunnen ook helpen om het vertrouwen van de student te winnen. Fatima Jilali: "Nadat de student zijn verhaal heeft gedaan vraag ik of ik mijn persoonlijke ervaring op het mbo mag delen. Ik benoem de persoonlijke knelpunten die ik had en vertel wat ik deed om dat te verbeteren en wie ik om hulp vroeg."

Dit delen van ervaringen kan ervoor zorgen dat de student zich beter begrepen voelt en zich kan spiegelen aan de professional. Een advies om iets op een bepaalde manier aan te pakken wordt zo wellicht sneller aangenomen. De kloof tussen de professional en de student wordt stapje voor stapje gedicht door te investeren in vertrouwen. Het doel is dat er contact wordt gemaakt met de student van persoon tot persoon, in plaats van student tot een instantie. Het doel is dat de student wordt gezien.

Er is geen standaard werkwijze om te voorkomen dat een student uitvalt in het mbo. Inlevingsvermogen is geen magische oplossing voor financiële problemen, psychische overbelasting, of simpelweg een verkeerde studiekeuze. Maar door in ieder geval te kijken naar de eigen beleving van de student, is de kans op slagen van de ondersteuning een stuk groter.

# Geef passend onderwijs een kans

*Neely Anne de Ronde-Davidse*

Hoe kunnen scholen passend onderwijs bieden in een tijd waarin veel leraren veel werkdruk ervaren? Hoe kunnen schoolteams zich verder ontwikkelen in het bieden van passend onderwijs, in een tijd waarin de coronamaatregelen en het lerarentekort drukken op het onderwijs? Kun je aan alle leerlingen recht doen als je de druk voelt om als school zo goed mogelijk te presteren? Het lijkt soms bijna onmogelijk om aan te geven dat passend onderwijs zo slecht nog niet is. Toch wil ik hier een pleidooi houden vóór passend onderwijs. Alle kinderen willen er immers bij horen, afgewezen worden is niet leuk. Passend onderwijs biedt kansen om kinderen meer thuisnabij onderwijs te geven op een reguliere school waar alle leerlingen leren om samen te leven met anderen. ‘Hoe dan?’, denk je misschien? In dit essay zal ik ingaan op succesfactoren en ervaringen delen van scholen die soms al bijna niet meer doorverwijzen. Hopelijk zet het je als lezer aan het denken en motiveert het je om ermee aan de slag te gaan.

## *1. De invloed van negatieve beeldvorming*

Om de stap te kunnen zetten naar succesfactoren is het nodig om eerst naar de beeldvorming rond passend onderwijs te kijken. De beeldvorming rondom passend onderwijs is sinds de invoering ervan namelijk vrij negatief en ongenueanceerd en dat staat ontwikkeling in de weg. Dit soort standpunten worden nog steeds met regelmaat gebruikt om te onderbouwen waarom passend onderwijs niet zo'n goed idee is. Er werd in het begin vooral benoemd dat passend onderwijs een bezuinigingsmaatregel was. Het beeld ontstond dat je niet meer mocht doorverwijzen. Die beelden bleken hardnekkig. De opdracht was echter: “regulier waar het kan, speciaal waar

het moet". Een aanvraag indienen voor het speciaal onderwijs was dus nog steeds mogelijk. Toch is zo het beeld ontstaan dat er ineens heel veel zorgleerlingen bij zouden komen.

#### *Meer zorgleerlingen in regulier onderwijs?*

Leerkrachten benoemen nog steeds met regelmaat dat het aantal zorgleerlingen in het regulier onderwijs is toegenomen sinds de invoering van passend onderwijs. Daar tegenover staat dat het speciaal onderwijs is gegroeid en dat zou je dan niet verwachten. Is er dan wel sprake van een toename van het aantal zorgleerlingen in het regulier onderwijs? Als passend onderwijs beter van de grond zou komen en het speciaal onderwijs zou krimpen, zouden er gemiddeld maar 1 tot 2 extra zorgleerlingen per school bijkomen (Ledoux, 2017). Dat is minder dan de aantallen die genoemd worden door veel leerkrachten. Er is meer aan de hand. In het eindrapport *Evaluatie passend onderwijs* (Ledoux, Waslander & Eimers, 2020) noemen de auteurs als mogelijke verklaring dat de perceptie van wat als problematisch wordt ervaren mogelijk is veranderd. Onze normen lijken te verschuiven: wat vroeger nog als normaal werd bestempeld, wordt nu als probleem ervaren waarvoor een verklaring nodig is. Dat kan samenhangen met een hogere 'geluksnorm', alsof falen niet meer zou mogen. Ook de diagnostiek is verbeterd waardoor we sneller problemen signaleren. Dat kan leiden tot meer diagnoses. De bewering dat het aantal zorgleerlingen in het regulier onderwijs flink is toegenomen sinds passend onderwijs, ligt dus veel genuanceerder en kan niet zomaar gebruikt worden om passend onderwijs af te wijzen.

#### *Passend onderwijs was een stelselwijziging*

Een veel gehoorde bewering was ook dat passend onderwijs een bezuinigingsmaatregel was. Die bewering ligt ook genuanceerder. De destijds aangekondigde bezuiniging is teruggedraaid. Wat overbleef was een stelselwijziging. Die was nodig, omdat de kosten voor kinderen met specifieke

onderwijsbehoeften niet begrensd waren. Bovendien was er de wens vanuit 'het onderwijsveld' om meer eigen verantwoordelijkheid te krijgen, in plaats van landelijke criteria te hanteren. Op die manier kregen schoolbesturen meer zeggenschap, georganiseerd binnen de zogeheten samenwerkingsverbanden (Dekkers & Teeuwen, 2019; Ledoux, Waslander & Eimers, 2020). Een gedachte die ik helemaal niet zo gek vind. De uitwerking daarvan is in de praktijk nog lastig. Dat komt bijvoorbeeld doordat schoolbesturen nu met een dubbele pet op zitten: ze zijn verantwoordelijk voor hun eigen scholen en hebben daarvoor hun eigen beleid en ze hebben een verantwoording om binnen het samenwerkingsverband mee te werken aan een dekkend onderwijsaanbod. Dat botst nog weleens. Er lijkt soms nog steeds de vrees te zijn om de 'zorgschool' te worden in de regio als je werk maakt van passend onderwijs (Dekkers & Teeuwen, 2019). Ik vraag me af of dat inderdaad zo zou werken. Je kunt als bestuurder ook anderen inspireren.

#### *Invloed decentralisatie van de jeugdzorg*

Een laatste punt wat ik wil noemen is de samenwerking met de jeugdzorg. Het stelsel van de jeugdzorg is in dezelfde periode als passend onderwijs gedecentraliseerd, maar dan naar gemeentelijk niveau. Waar passend onderwijs regionaal is georganiseerd is de jeugdzorg dat dus op gemeentelijk niveau. Dat is lastig, omdat je hierdoor binnen een samenwerkingsverband de kans loopt dat je met verschillende gemeenten moet samenwerken. Die gemeenten hebben binnen de wettelijke kaders veelal weer eigen richtlijnen. Je ziet vanzelf de problemen ontstaan. Ook heb je bij een combinatie van onderwijs en zorg te maken met verschillende geldstromen. Als je pech hebt met geld vanuit het samenwerkingsverband, geld vanuit de gemeente en geld vanuit de zorgverzekeraar. Dat betekent ook meer mensen die betrokken zijn bij één leerling. Een leerkracht vertelde mij eens dat er twintig mensen aan tafel zaten bij een overleg, dat werkt natuurlijk



niet. Gelukkig lopen er inmiddels pilots om te kijken of dit vereenvoudigd kan worden. Uit eigen onderzoek naar het combineren van onderwijs en zorg kwam naar voren dat een coördinator onderwijs en zorg in de school een regierol kan vervullen. Zo neem je werk uit handen van leerkrachten of ib-ers en kun je sneller tot afspraken komen tussen verschillende partijen (De Jong, Aantjes & De Ronde-Davidse, 2018). Ook het gebruik van een zogeheten ‘1-kind plan’, waar alle betrokkenen bij kunnen, kan veel bureaucratie voorkomen.

#### *Van knelpunten naar oplossingen*

Knelpunten zijn er, maar hopelijk heeft mijn genuanceerde blik al wat weerstand weggenomen. Een stelselwijziging is mijns inziens dan ook niet de oplossing om bijvoorbeeld het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs terug te dringen. We kunnen ons beter richten op oorzaken van knelpunten en op praktijkvoorbeelden die laten zien hoe je als school wel passend onderwijs kunt bieden. Ook door diverse sectororganisaties zijn al aanbevelingen gedaan om passend onderwijs door te ontwikkelen. Laten we vooral ook niet vergeten dat scholen tijdens de periode van afstands-onderwijs hebben laten zien dat ze zelf in korte tijd veel anders kunnen doen. Er is echt veel expertise aanwezig binnen scholen, maar die kan denk ik wel beter benut worden. Het is aan schoolteams om te bekijken wat ze aan expertise in huis hebben en op welke punten ze zich verder kunnen ontwikkelen. Een eerste stap kan zijn om met het hele schoolteam eens het schoolondersteuningsprofiel door te nemen. Uit het evaluatieonderzoek bleek namelijk dat veel leerkrachten het niet kennen. Je kunt dan aan de hand van het schoolondersteuningsprofiel vragen stellen als: Is er genoeg expertise in huis om dit waar te maken? Zo niet, wat is er nodig om het wel te kunnen realiseren? Zo ja, kunnen we meer gaan bieden? Niet te veel meer over leerkrachten praten, maar met hen het gesprek aangaan en hen binnen school beter gaan ondersteunen om verder te komen. De aanwezigheid van een

gedragswetenschapper, al is het maar voor een deel van de week, kan ondersteunend en preventief werken. Gelden vanuit een samenwerkingsverband kunnen daar prima aan besteed worden. Dan heb je structureel aanwezige expertise. Het is laagdrempelig: je kunt immers als leerkracht in het meest ideale geval gewoon even binnenlopen in je pauze om zorgen of vragen te bespreken. Dit helpt al om wat flexibeler om te kunnen gaan met zorgleerlingen.

#### *2. Tijd maken voor passend onderwijs in de praktijk*

Een prangende vraag blijft hoe leerkrachten tijd vrij kunnen maken voor al die zorgleerlingen? En waar halen ze de tijd vandaan om zich verder te ontwikkelen? Als ouder en MR-lid maak ik van dichtbij mee wat leerkrachten allemaal moeten doen op een dag. Als ik dat allemaal optel, dan heb je je handen vol en blijft er weinig tijd over om je eens echt te verdiepen in passend onderwijs. Toch zit hier wel een cruciaal punt. Passend onderwijs verbeteren kan alleen als leerkrachten en schoolleiders zich verder gaan bekwamen. Pabo's hebben veelal al hun curriculum aangepast, het scholenveld is nu ook aan zet. Als je ergens kan zorgen voor verandering is het wel in je eigen klas en in je eigen school. Ik heb gemerkt dat leerkrachten in de loop der jaren echt positiever zijn geworden over de gedachte van passend onderwijs (Smeets, De Boer, Van Loon-Dikkers, Rossen, Ledoux, 2017), maar het systeem is nog niet passend genoeg, er is een lerarentekort en een hoge werkdruk. Door op die laatste factoren te focussen blijven we echter een gevoel van machteloosheid houden: ‘Ik kan er toch niks aan veranderen’ (Brady & Woolfson, 2008). Daarom de vraag: waar kunnen leerkrachten wel invloed op uitoefenen?

#### *Benut als leerkracht jouw zone van invloed*

Stel je leest dit essay en je bent leerkracht. Waarop heb jij invloed? In ieder geval op de invulling van het werkverdelingsplan en het schoolplan dat jaarlijks wordt gemaakt.



Daarin worden ook studiedagen, vergaderingen en dergelijke opgenomen. De personeelsgeleding van de MR heeft hier instemmingsrecht, zo belangrijk is het. Je kunt naar die invulling wat kritischer kijken. Wat moet echt? Wat is overbodig? Wat doe je op die studiedagen en hoe kun je komend schooljaar op die dagen meer tijd besteden aan passend onderwijs?

Scholen die al ver zijn in het bieden van passend onderwijs, maken tijd vrij voor intervisie tijdens bijvoorbeeld een bouwvergadering. Er wordt efficiënter vergaderd en tijd ingelast om een casus te bespreken. Als je dan expertise in de school hebt, zoals een gedragswetenschapper, of je eigen intern begeleider, dan kan die meedoen. Het is een manier van leren op de werkvloer, samen met collega's, waarvan bekend is dat die heel effectief is (Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese & Lewis, 2014); (Tschannen-Moran & McMaster, 2009). Je kunt dit ook heel goed doen aan de hand van videopnames in de klas (Van Hartingsveldt, Bulterman & De Ronde-Davidse, 2020 in voorbereiding). Nieuwe inzichten kun je direct toepassen in de klas en een volgende keer reflecteer je op hoe het gegaan is. Ook intervisie tussen reguliere scholen en scholen voor speciaal basisonderwijs vindt steeds vaker plaats. Ook hier geldt dat je dat goed moet organiseren, maar het kan en wordt veelal niet als belastend ervaren.

Daarnaast is co-teaching in opkomst (Fluijt-Lambert, 2018), al is dat wat lastiger organiseren vanwege het lerarentekort. Maar de expertise vanuit het speciaal onderwijs af en toe in je eigen klas halen is wel heel effectief.

Ten slotte kun je je ook afvragen of je huidige onderwijs jaarklassensysteem nog wel voldoet? Dat is natuurlijk een grotere stap, maar er zijn scholen die bijvoorbeeld werken met unitonderwijs en daar erg tevreden over zijn. De werkdruk gaat naar beneden, doordat leerkrachten meer tijd overhouden om onder schooltijd taken af te werken. Ze organiseren de instructie voor drie groepen bijvoorbeeld zo dat daar slechts één leerkracht en een onderwijsassistent

voor nodig is. De andere leerkracht houdt op dat moment tijd over voor andere taken, zoals individuele begeleiding of een zorggesprek.

*“The collective will to make it happen.”*

Kenmerkend voor scholen die veel expertise in de reguliere school weten te organiseren en daardoor weinig of niet doorverwijzen is “The collective will to make it happen” (citaat van Mel Ainscow). Deze scholen vinden het belangrijk dat kinderen met een specifieke onderwijsbehoefte op de school in de buurt terecht kunnen. Het geeft die kinderen het gevoel dat ze erbij horen, in plaats van dat ze worden afgewezen. Kinderen leren om samen te leven met anderen, ook als die ander net even anders is. Ieder kind heeft gaven en talenten om te ontplooiën en te benutten. “Geloof in ontwikkeling, altijd”, is de slogan van een van deze scholen. Op [www.naarinclusieveronderwijs.nl](http://www.naarinclusieveronderwijs.nl) zijn meer inspirerende voorbeelden te vinden.

Veranderingen hoeven niet groot te zijn en je hoeft niet voor alle leerlingen een passend aanbod te organiseren, het merendeel van de leerlingen komt gewoon goed mee. Neem voor ontwikkeling de tijd. Wat ik heb geleerd van twee scholen in Engeland, is dat het jaren duurt en nooit af is (Ekins, 2019), maar dat leerlingen je er echt heel veel voor teruggeven!

## Bibliografie

- Brady, K. & Woolfson, L. (2008). 'What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning?' *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 527-544. doi:10.1348/000709907X268570
- De Jong, T.J.C., Aantjes, M.S. & De Ronde-Davidse, N.J. (2018). *Onderzoek samenwerking zorg & onderwijs*. Driestar educatief.
- Dekkers, M. & Teeuwen, N. (2019). *Kloof tussen mens en systeem? Vijf jaar passend onderwijs en nu verder*. B&T.
- Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken evaluatie passend onderwijs. Deel 3: wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Kohnstamm Instituut.
- Ekins, A. (2017). *Reconsidering inclusion. Sustaining and building inclusive practices in schools*. Routledge.
- Fluijt-Lambert, E.M.J. (2018). *Passend onderwijzen met co-teaching*. Universiteit Utrecht.
- Ledoux, G., Waslander, S. & Eimers, T. (2020, mei). *Evaluatie passend onderwijs*. Eindrapport. Kohnstamm Instituut.
- Smeets, E., De Boer, A., Van Loon-Dikkers, L., Rossen, L. & Ledoux, G. (2017). *Passend onderwijs op school en in de klas: Eerste meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. (Evaluatie Passend Onderwijs; Vol. 21). KBA Nijmegen.
- Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D. & Lewis, C. (2014). 'Coaching Teachers' Use of Social Behavior Interventions to Improve Children's Outcomes: A Review of the Literature' *Journal of Positive Behavior Interventions*. doi:10.1177/1098300714550657
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). 'Sources of self-efficacy: four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy'. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228-245.
- Van Hartingsveldt, L.F., Bulterman, J.B. & De Ronde-Davidse, N.J. (2020). *SVIB in teamverband voor het vergroten van leerkracht self-efficacy*. (Manuscript in voorbereiding). Driestar hogeschool.
- Visser, A., Van der Vliet, M., en De Ronde-Davidse, N.J. (2017). *Good practices van passend onderwijs*. Driestar hogeschool.

## Thuisgeven: naar een meervoudige zienswijze op 'thuiszitters'

*Marion van Binsbergen, Sanne Pronk en  
Erik van Schooten*

In 2019 hebben wij een onderzoek uitgevoerd naar leerlingen die niet meer naar school gaan: de thuiszitters. Vooraf hadden we niet kunnen bedenken hoeveel aandacht onze studie zou krijgen. In al het onderzoek dat verschijnt over passend onderwijs (en dat is veel) werden de schijnwerpers opeens op onze resultaten gezet. Maar ons onderzoek was niet beter dan het andere en bovendien beperkt van opzet, dus waar kwam die aandacht opeens vandaan? Achteraf eenvoudig: het was uitgevoerd vanuit het perspectief van de leerling, iets dat met nadruk werd gevraagd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Dit was voor ons aanleiding om onderzoek te doen naar thuiszitten, in gesprek met leerlingen die vanuit eigen ervaring vertellen wat er is gebeurd en wat er voorafging aan het niet meer naar school gaan.

### *Inleiding*

Wanneer we het hebben over 'empathie en passend onderwijs' hebben we het over het meedenken vanuit het perspectief van leerlingen, voor wie die deelname aan onderwijs geen automatisch gegeven is. Empathie impliceert niet alleen meedenken vanuit hun perspectief, maar dit ook met het nodige invoelingsvermogen doen: je echt willen verplaatsen in een ander. Daarbij kom je vanzelfsprekend ook hun ouders tegen, of soms juist niet, wanneer deze blijken te ontbreken in hun dagelijks bestaan. En de leraar, die soms wordt geconfronteerd met heel andere vragen van leerlingen, dan vakinhoudelijke. Of de school, als een steeds meer verzakelijkt (financieel risicodragend) instituut, een verzakelijking die

(al dan niet) onbewust gepaard kan gaan met enige drang tot (averechtse) risicoselectie. Kortom: meerdere perspectieven ontmoeten elkaar in het vraagstuk van passend onderwijs.

Het feit dat het aantal schooluitvallers stijgt, roept ons op goed naar elkaar te luisteren, met de nodige aandacht en het nodige invoelingsvermogen. Dus eigenlijk om empathie te hebben. Maar empathie vraagt om rust en tijd, soms meer tijd dan je dagelijks denkt te hebben in een drukke klas of een knellend rooster.

Uit onze studie komt echter naar voren dat het nemen van tijd zich tienvoudig terugbetaalt. Wanneer wij als onderwijskrachten empathie tonen kan een schoolloopbaan van een leerling gered worden. Wanneer het uitblijft, hebben ze daar hun hele leven last van. Dit wordt duidelijk wanneer je met uitvallers in gesprek gaat en terugkijkt op waar het mis is gegaan. Wie zijn die leerlingen, die ondanks passend onderwijs, thuiszitten? En waarom zitten zij op enig moment niet langer op school? Voor een antwoord op deze vragen gaan we in deze bijdrage kort in op onze studie 'Niet thuisgeven: schooluitval vanuit het perspectief van leerlingen'.

#### *Achtergrond bij ons onderzoek*

Schooluitval is niet nieuw, maar heeft met de invoering van de wet Passend onderwijs (2014) en de decentralisaties van rijksbeleid naar gemeenten – zoals de transitie van de jeugdhulp (2015) – veel aandacht gekregen. Het ontstaan van zogenoemde samenwerkingsverbanden tussen regulier en speciaal onderwijs springen daarbij in het oog.

Passend onderwijs past – enigszins – in de trend die internationaal zichtbaar is en waarin landen als Noorwegen, Zweden en Denemarken vooroplopen: 'inclusief onderwijs' (dat is onderwijs in een niet-opgedeeld onderwijssysteem, waarin alle leerlingen samen zijn opgenomen). Inclusief onderwijs geeft in vergelijkende analyses tussen OECD-landen betere resultaten bij de langere termijn doelen van onderwijs – maatschappelijke integratie en arbeid – dan exclusie

van leerlingen, door plaatsing in speciaal onderwijs als aparte onderwijsroute naast regulier onderwijs.<sup>1</sup> Kort gezegd: samen naar dezelfde school geeft later een betere kans op 'goed meedoen' in de samenleving. En als dit echt niet gaat, dan is speciaal onderwijs nodig om toch met een kwalificatie van school te komen.

Doelstellingen van passend onderwijs zijn daarom:

- Elke leerling krijgt een plek die past bij zijn/haar onderwijsbehoefte;
- Het zoveel mogelijk voorkomen van uitval van leerlingen uit het reguliere onderwijs;
- Tijdige en effectieve inzet van speciaal onderwijs als vangnet, voordat schooluitval een feit is. Er zijn zodoende geen thuiszitters meer.

Bij passend onderwijs bestaan dus nog wel twee aparte routes (regulier of speciaal), maar ze worden via samenwerkingsverbanden bijeengebracht, plaatsingen op het speciaal onderwijs worden teruggedrongen en thuiszitten zou hiermee worden voorkomen. Althans: dat was de verwachting in 2014 bij de invoering van de Wet passend onderwijs.

Dit blijkt anno 2020 helaas niet het geval. Het was voor ons daarom belangrijk na te gaan wie die thuiszitters zijn en waarom zij niet naar school gaan. Wij hebben ons hierbij gericht op een specifieke vraag van het NRO.

#### *Thuiszitten en gedragsproblemen*

De omgang met en (didactische) aanpak bij leerlingen met 'gedragsproblemen' wordt in de onderwijspraktijk als moeilijk ervaren (Onderwijsraad, 2010) en in verband gebracht

1. Er zijn 37 landen aangesloten bij The Organisation for Economic Co-operation and Development.

met het relatief grote aantal thuiszitters dat niet terugloopt. Daarom heeft NRO in 2017 subsidie beschikbaar gesteld voor praktijkgericht onderzoek naar ‘Gedrag en (passend) onderwijs’. Ons onderzoek is gericht op de ‘gedragsproblemen’ – die vanuit het onderwijs of NRO niet nader worden ingevuld – van leerlingen die thuiszitten en de relatie tussen deze problemen en het ernstig schoolverzuim (‘thuiszitten’). Onder dit ‘probleemgedrag’ bepaalt ‘moeilijk hanteerbaar gedrag’, in casu externaliserend gedrag, het algemene beeld (Onderwijsraad, 2010).

#### *Waarover handelt ons onderzoek?*

Onze probleemstelling luidde dat er in ruime mate wetenschappelijk onderbouwd zicht bestaat op ernstig verzuim en schooluitval, maar dat dit te grofmazig is voor maatwerk in de praktijk, gericht op het voorkomen van schooluitval. Het ontbreekt aan zicht op specifieke subgroepen en praktijkgerichte ‘alsdan combinaties’, ofwel: als een leerling een bepaald type probleemgedrag vertoont, wat moeten we dan doen om dit te verhelpen, zodat de leerling en de school weer aan leren en onderwijs toekomen?

Wij hebben dit voor de subgroep leerlingen die schuilgaat achter de grotere noemer van ‘cluster 4’ onderwijs (in casu gedragsproblemen) scherper in beeld gebracht. Hun problemen staan bekend onder de noemer ‘moeilijk hanteerbaar gedrag’ (Onderwijsraad, 2010). We zijn in gesprek met deze leerlingen nagegaan welke adviezen zij geven om thuiszitten te voorkomen. We hebben dit zodoende nadrukkelijk vanuit het perspectief van leerlingen onderzocht. We hadden onder meer beschikking over een gelegenheidssteekproef (conveniencesample) van 320 leerlingen uit een onderwijszorgarrangement (vergelijk voorheen cluster 4), van wie er ruim zestig thuiszitter waren geweest. We konden de gegevens verkrijgen door ‘CAP-’ classificaties’ (een classificatiesysteem voor problemen dat in de jeugdhulp wordt gebruikt) tegen elkaar af te zetten en te vergelijken.

#### *Toelichting op de bevindingen*

Wij hebben juist geen grotere kans op thuiszitten gevonden voor wat men de ‘externaliserende gedragsproblematiek’ (het lastig hanteerbare gedrag) noemt, maar wel voor de overwegend ‘internaliserende gedragsproblematiek’. Dit laatste betreft de minder direct in het oog springende leerlingen, die gebukt gaan onder psychische problemen, zoals: stemmingsproblemen, identiteitsproblemen, zelfbeschadiging en overmatige stress.

Hiernaast hebben leerlingen een grotere kans op thuiszitten als er sprake is van ernstige thuisproblematiek en/of ernstige problemen bij hun ouders.

Daarbij vonden wij bovendien dat voor beide groepen voorspellers – internaliserende problemen en thuisproblemen – de samenhang die hieruit voortvloeit met het aangegeven zijn op instanties (zoals de classificatie ‘problemen met hulpverleners of instanties’ – waaronder ook scholen, besloten of gesloten jeugdhulp en GGZ-hulp) ook als voorspellend voor thuiszitten is geïdentificeerd in onze sample. Kortom: we moeten extra alert zijn op schooluitval, wanneer leerlingen psychische problemen hebben of gebukt gaan onder problemen thuis en hierdoor aangewezen zijn op hulp door instanties.

#### *Welke combinaties van factoren leiden tot thuiszitten?*

We zijn vervolgens nagegaan welke ‘alsdan combinaties’ spelen (als type x problematiek speelt, dan is kans op ernstig verzuim en thuiszitten (y) groter). Onze bevindingen wijzen op de volgende combinaties:

- Als overwegend internaliserend probleemgedrag speelt (intrapyschische problematiek) is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter. Die grotere kans hangt samen met (stil) verdriet in verband met identiteitsproblemen (laag zelfbeeld of zwakke identiteit), stemmingsstoornissen, automutilatie (zelfbeschadiging),

overgewicht of overmatige stress, zich uitend in teruggetrokken gedrag en verzuim.

Oftewel: stil, teruggetrokken gedrag en het vermijden van school (frequent verzuim) of weglopen van huis en sociaal isolement, zijn gedragingen die wijzen op een verhoogde kans op langdurend verzuim en thuiszitten.

- Als er een intensieve school- en hulpgeschiedenis is, met bemoeienis van verschillende instanties – zoals ‘GGZ hulp’ of ‘besloten of gesloten gezeten’ en ‘justitiële instanties’ – is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten (of rondzwerven, zo blijkt uit interviews met leerlingen) groter.

Met andere woorden: dit zijn de leerlingen die vaak al uit huis zijn geplaatst en meerdere scholen of woonadressen achter de rug hebben, soms al vanaf heel jonge leeftijd. De thuisproblemen zijn uiteenlopend, maar altijd ernstig en kunnen bijvoorbeeld moeizame scheidingen tussen ouders betreffen, of overlijdens in het gezin of psychische problemen bij een ouder, met opnames in GGZ-instellingen of verblijf van een ouder in detentie. Bij hen kunnen tal van justitiële maatregelen spelen, maar deze zijn beschermend ingezet, niet in strafrechtelijke zin.

- Als er thuis ernstige problemen spelen, waaronder gebroken gezinnen, loyaliteitsproblemen, en problemen in de huisvesting en/of financiën (vergelijk armoede-problematiek), is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter. Een leerling uit een biologisch tweeoudergezin heeft bovendien een kleinere kans op thuiszitten, of andersom: een leerling die niet in een biologisch tweeoudergezin woont heeft een grotere kans op thuiszitten.

Kortom: alleenstaande, overbelaste ouders (vaak moeders, zo bleek later in de interviews) en economische tegenslag (soms zelfs ernstige armoedeproblematiek) geeft een hogere kans op thuiszitten. Zie in dit verband ook Stack en Meredith (2017), Ingels en Dalton (2013) en Englund, Egeland en Collins (2008), die hier dieper op ingaan.

- Als er sprake is van overgewicht is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter. Overgewicht hoorde overigens bij de sterkste verbanden die wij hebben gevonden (zie Van Binsbergen, Pronk, Van Schooten, Heurter en Verbeek, 2019 pp.91).

Overgewicht kan natuurlijk op verschillende manieren van invloed zijn op een onderbroken schoolgang: van medische problemen en een negatief zelfbeeld tot gemeden of gepest worden. Van belang is preventief te onderkennen dat overgewicht niet alleen een probleem op het vlak van gezondheid oplevert, maar mogelijk ook van invloed is op de schoolgang.

- Als er sprake is van problematisch cannabisgebruik is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.

We hebben problematisch cannabisgebruik in relatie tot overmatige stress onderzocht. Temple, Driver en Brown (2014) leggen op basis van onderzoek uit dat hoge doses cannabis als zelfmedicatie dienen bij ‘life time anxiety’. Ofwel: wanneer leerlingen al voordat zij cannabis zijn gaan gebruiken onder een hoge mate van langdurende stress staan. Er is geen specifieke of acute stressor die tot gebruik leidt. Er is bij overmatige cannabisgebruikers vaak al bestaande, ernstige en aanhoudende stress of angst, die vervolgens tot aanhoudend gebruik van hoge dosering cannabis leidt. Dit soort levensstress kan uiteenlopende oorzaken hebben en in verband staan met de andere factoren die zijn genoemd.

- Als er sprake is van overmatige stress op diverse levens-terreinen (CAP-J classificatie ‘overmatige stress’) is de kans op langdurend verzuim en thuiszitten groter.

Stress staat als verklarende factor voor tal van probleemgedragingen (en medische condities) sterk in de belangstelling. In Nederland verzamelt het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid allerlei (internationale) onderzoeken op het vlak van ‘early life stress’ (zie [ww.ncj.nl/themadossiers/earlylifestress](http://ww.ncj.nl/themadossiers/earlylifestress)). Kinderen ondergaan bijvoorbeeld vroege levensstress bij heftige echtscheidingsproblematiek of wanneer zij al vroeg in hun leven met ernstig verlies worden geconfronteerd.

Stress kan natuurlijk samenhangen met of voortvloeien uit alle hierboven genoemde factoren, die tot thuiszitten leiden. Omdat kinderen en jeugdigen die langdurig aan een hoge mate van stress worden blootgesteld een grotere kans hebben op ernstig verzuim en schooluitval, is het belangrijk om alert te zijn op (chronische of toxische) stresssymptomen bij leerlingen.

Omdat wij in onze studie intensieve bemoeienis van instanties (jeugdhulpinstellingen en meerdere scholen) eveneens als voorspellend voor thuiszitten hebben gevonden, zijn trauma-geïnformeerd werken of traumasensitief onderwijs de concepten – en op onderdelen ook al empirisch bewezen constructen – die ons de weg wijzen om als instanties geen stress toe te voegen, maar juist tegen te gaan. Met name Bloom en Farragher (2011) wijzen ons de weg. Hales, Kusmaul en Nochanski (2017) bieden ons de empirische onderbouwing.

### *Stress en empathie*

Op het OCO-symposium staat empathie centraal, als oplossingsrichting om passend onderwijs dichterbij haar doel te brengen: het vinden van een optimale fit tussen leerlingen en onderwijs, zodanig dat zij een ononderbroken ontwikkeling hebben en gekwalificeerd van school komen. Maar juist stress en empathie ‘correleren’ op een complexe wijze: stress

limiteert empathie (Daryl Cameron, Hutcherson, Ferguson, Scheffer, Hadjiandreou en Inzlicht, 2019).

Wanneer leerlingen gebukt gaan onder angst en stress, limiteert dit hen juist om vanuit het perspectief van een drukbezette leerkracht te denken. Wanneer een leerkracht gebukt gaat onder stress, limiteert dit de leerkracht het perspectief van die leerling in te nemen. Wanneer een ouder gebukt gaat onder stress, limiteert dit die ouder om vanuit het perspectief van de school te denken. We sluiten deze bijdrage daarom af met een conclusie van Jeremy Adam Smith van het Greater Good Science Centre at Berkeley Education (2019):

*“Research suggests humans want to live in a world that is caring and compassionate. Indeed, why wouldn’t we? However, there are circumstances that limit our willingness or ability to care for each other. Much of the research we cover is devoted to the question of what circumstances allow the good to flourish while discouraging the bad.*

*Certainly, it makes intuitive sense that a stressed-out, anxious, uncertain society might be a less empathic and caring one. But it helps to have scientific evidence to bolster the case for public and workplace policies that might make our lives less stressful – and thus, we hope, more compassionate.”*

Onder stress geven we vaker niet thuis aan elkaar. Wat betreft passend onderwijs, schoolverzuim, thuiszitten en dit met elkaar oplossen vanuit een empathische opstelling: geen stress toevoegen en rekening houden met meerdere perspectieven helpt de weg terug naar school te vinden.

Alle wetenschappelijke concepten, constructen en ‘last evidence’ ten spijt, klinkt er eigenlijk een heel vertrouwde echo uit het verleden: “Vertrouwen, veiligheid, rust en wederzijds respect maken onderwijs mogelijk” (Maria Montessori: 1870-1952).

## Bibliografie

- Binsbergen, M.H., van Pronk, S., Schooten, E., van Heurter, A. & Verbeek, F. (2019). *Niet thuisgeven. Schooluitval vanuit het perspectief van thuiszitters*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Bloom, S. & Farragher, B. (2011). *Destroying sanctuary: The crisis in human service delivery systems*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cameron, C. D., Hutcherson, C. A., Ferguson, A. M., Scheffer, J. A., Hadjiandreou, E. & Inzlicht, M. (2019). 'Empathy is hard work: People choose to avoid empathy because of its cognitive costs.' *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(6), 962–976. <https://doi.org/10.1037/xge0000595>.
- Hales, T., Kusmaul, N. & Nochanski, T. (2017). 'Exploring The Dimensionality of Trauma Informed Care: Implications for Theory and Practice.' *Human Service Organization Management, Leadership and Governance*, 41(3).
- Ingels, S.J. & Dalton, B. (2013). *High School Longitudinal Study of 2009 (HSL: 09): First Follow up. A First Look at Fall 209 Ninth-Graders in 2012*. NCES
- OECD (2012). *Equity and Quality in education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*, advies uitgebracht aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OECD (2016). 'PISA 2015. Results in Focus'. PISA in Focus, 67. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/aa9237e6-en>.
- Stack, R.J. & Meredith, A. (2018). 'The Impact of Financial Hardship on Single Parents: An Exploration of the Journey From Social Distress to Seeking Help'. *Journal of Family and Economic Issues*, 39, 233–242. Springer. <https://doi.org/10.1007/s10834-017-9551-6>

## Passend onderwijs en leerkrachtidentiteit

### *Fadie Hanna en Marjolein Zee*

Leraren en passend onderwijs lijken niet bij elkaar te horen. Dit is een van de belangrijkste bevindingen van de in 2020 verschenen evaluatie van de impact van passend onderwijs tussen 2014 en 2019 (Ledoux, Waslander & Eimers, 2020). Leraren geven aan het idee van passend onderwijs van harte toe te juichen, maar ervaren tegelijkertijd dat het (te) veel van hen vraagt en het hun werkdruk aanzienlijk verhoogt. Hoewel deze conclusie voor velen binnen en buiten het onderwijsveld niet als een verrassing komt, blijft het de vraag oproepen hoe het toch kan dat leraren en passend onderwijs in een ongelukkig huwelijk verwickeld zijn geraakt? In deze bijdrage benaderen we de gevoelige verhouding tussen leraren en passend onderwijs als een identiteitsvraagstuk. Daarbij stellen we dat er bij het invoeren van de Wet passend onderwijs onvoldoende rekening is gehouden met de betekenis van deze grootschalige onderwijshervorming voor de professionele identiteit van leraren, met weerstand als gevolg.

### *Het begrip leerkrachtidentiteit*

Vanuit een identiteitstheoretisch kader (Burke & Stets, 2009) kan het begrip leerkrachtidentiteit omschreven worden als het specifieke deel van het individu dat de rol van leraar op zich neemt, behoudt en ontwikkelt. De leerkrachtidentiteit is datgene wat leerkrachten uniek maakt, waarvoor zij staan en wat zij nastreven in de dagelijkse lespraktijk. Het stuurt dan ook in belangrijke mate hun gevoelens, gedachten en handelingen tijdens bepaalde gebeurtenissen en situaties binnen en buiten de klas.



Een leerkrachtidentiteit is zowel een persoonlijk als een maatschappelijk product. Wat het betekent om leraar te zijn wordt allereerst door leraren zelf ingevuld. Belangrijke voedingsbronnen voor dit ‘unieke’ component van leerkrachtidentiteit zijn persoonlijkheid, achtergrond en voorgaande ervaringen als lerende. De maatschappelijke betekenis en inkadering van het lerarenberoep staat al grotendeels vast voordat iemand leraar wordt en vormt het ‘gemeenschappelijke’ component van leerkrachtidentiteit. Zo wordt tegenwoordig van leraren verwacht dat zij naast kennisoverdragers ook cultuuroverdragers zijn, die hun leerlingen dienen voor te bereiden op het leven in een diverse samenleving. Via socialisatie van generatie tot generatie dragen we deze betekenis aan elkaar over. Uit recent onderzoek naar wat het betekent om leraar te zijn komen vier belangrijke pijlers naar voren voor leerkrachtidentiteit: de motivatie om leraar te worden, het zelfimago als leraar, de ‘self-efficacy’ (ervaren doelmatigheid) in relatie tot het lesgeven en de taakperceptie van het beroep (Hanna et al., 2020).

#### *Vorming van leerkrachtidentiteit*

Hoe leraren de sterkte van hun motivatie, zelfimago, self-efficacy en taakperceptie inschatten hangt deels af van hoe leraren zich voelen en wat zich allemaal afspeelt in de klas (Zee, de Jong, & Koomen, 2018). Waar het niet goed kunnen omgaan met gedragsmoeilijke leerlingen de leerkrachtidentiteit verstoort, kan de affectieve band tussen leraren en hun leerlingen deze juist versterken (Nias, 2002). Naast deze factoren op microniveau zijn veranderingen en invloeden op macroniveau, zoals politieke debatten, nieuwe wetten en onderwijs hervormingen, onlosmakelijk verbonden met de vorming van de leerkrachtidentiteit (Lasky, 2005). Zonder een bepaalde mate van eigenaarschap over deze veranderingen en controle over de eigen ontwikkeling (‘agency’) ontstaat er mogelijk afstandelijkheid, weerstand en veranderingsmoeieid (Beijaard, 2019; Meijer, 2014). Veel leraren ervaren hierdoor

minder tevredenheid en werkplezier. In sommige gevallen leidt het zelfs tot uitval of het wisselen van baan (Kelchtermans, 2009).

#### *Passend onderwijs en leerkrachtidentiteit*

Passend onderwijs is de benaming voor de manier waarop extra ondersteuning voor leerlingen wordt georganiseerd. Hoewel de Wet passend onderwijs formeel pas in 2014 in werking trad, staat dit concept al sinds 2005 op de politieke agenda. Opvallend is echter dat leraren en andere uitvoerende onderwijsprofessionals nauwelijks betrokken zijn geweest bij de inhoudelijke uitwerking van dit concept en de daaruit voortvloeiende wet. Naast onschuldig gemopper in de lerarenkamer over ‘Den Haag’, ‘politici’ of ‘bestuurders die weer van alles hebben bedacht’, waren ook hevige protesten en onderwijsstakingen in 2012 hiervan het gevolg: “De Amsterdamse Arena zat begin maart 2012 tot de nok toe vol met 50.000 leraren die luid ‘boe’ riepen tegen de Wet passend onderwijs en de bezuiniging van 300 miljoen euro die daaraan [Wet passend onderwijs] gekoppeld was. De demonstratie was de culminatie van jarenlang verzet. Twee maanden later werd de bezuiniging geschrapt, en alle opwinding was op slag voorbij. Geruisloos ging de wet in op 1 augustus 2014.” (van der Meer, 2016)

Onzes inziens is, door leraren onvoldoende mee te nemen in de inhoudelijke uitwerking van de Wet passend onderwijs, (on)bewust voorbijgegaan aan belangrijke vraagstukken die relevant zijn voor de professionele identiteit van leraren. Wat betekent passend onderwijs voor de motivatie om les te geven? Wat doet het met het zelfbeeld van leraren en hun self-efficacy ten opzichte van het onderwijzen? Hoe verandert zo’n wet hun taakopvatting? Dit geeft de boodschap dat leraren nauwelijks als professional worden erkend en dat de ‘ondersteuningsactiviteiten’ die zij al die jaren bieden aan (zorg)leerlingen niet goed genoeg zijn. Daarmee wordt ook hun reeds bestaande leerkrachtidentiteit grotendeels verworpen.



### Tot slot

De manier waarop de wet tot stand is gekomen en is ingevoerd lijkt het voor leraren haast onmogelijk te maken om passend onderwijs en de taken die daarbij horen te vereenzelvigen met hun leerkrachtidentiteit. Cijfers uit diverse onderzoeks- en journalistieke rapporten laten zien dat vijf jaar na invoering nog steeds een ruime meerderheid van de leraren niet tevreden is met de wijze waarop de Wet passend onderwijs in hun klas uitpakt en kampt met een te hoge werkdruk (Ledoux et al., 2020). Wellicht dat deze weinig empathische aanpak eraan heeft bijgedragen dat de wet niet zo succesvol is als gehoopt.

Hoe nu verder? Dat is de vraag die nu rondzingt in Den Haag. Wellicht dat de overstap van passend onderwijs naar inclusief onderwijs beterschap biedt. Of leraren zich met inclusief onderwijs kunnen identificeren zal echter sterk afhankelijk zijn van hoe een dergelijke nieuwe hervorming tot stand komt. Wanneer leraren op een volwaardige manier worden betrokken in het hervormingsproces én er rekening gehouden wordt met hun identiteit als leraar, dan voorspellen wij veel moois voor de toekomst. Dat is niet enkel goed voor leraren, maar ook voor onze nieuwe generatie leerlingen.

### Bibliografie

- Beijaard, D. (2019). *De leraar van morgen: Versterking en verandering van de identiteit en het beroepsbeeld van leraren. Afscheidsrede*. Eindhoven University of Technology, Eindhoven School of Education.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. & Zijlstra, B. J. (2020). 'Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale.' *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100822.
- Kelchtermans, G. (2009). 'Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection.' *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15, 257-272.
- Lasky, S. (2005). 'A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform.' *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Ledoux, G., Waslander, S. & Eimers, T. (2020). *Samenvatting Evaluatie passend onderwijs*. Kohnstamm Instituut.
- Meijer, P. C. (2014). *De docent: sterk in ontwikkeling*. Radboud Universiteit Nijmegen.
- Nias, J. (2002). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- Van der Meer, J. (2016). *De bomen en het bos. Leraren en ouders over passend onderwijs. Stand van zaken evaluatie passend onderwijs*. Kohnstamm Instituut.
- Zee, M., de Jong, P. F. & Koomen, H. M. (2018). 'Omgaan met verschillende soorten gedrag in de klas.' *Kind en Adolescent*, 39, 1-21.

# Empathie, culturele sensitiviteit en passend onderwijs

*Hüseyin Susam*

In dit artikel onderwerp ik 'empathie', 'culturele sensitiviteit' en 'passend onderwijs' als drie pedagogische basisbegrippen aan een conceptuele analyse en ga ik na hoe ze zich tot elkaar verhouden. Eerst bespreek ik de concepten 'passend onderwijs' en 'empathie' en ga ik in het kort na wat het belang ervan is om deze basisconcepten als kernkwaliteiten te betrekken bij de opleiding en vorming van (aanstaande) leraren. Daarna ga ik 'in extenso' in op de constitutieve kenmerken van het concept 'culturele sensitiviteit', als een basale professionele kwaliteit van (aanstaande) leraren op pluriforme scholen. Uit deze conceptuele verkenningen hoop ik inzichtelijk te kunnen maken dat empathie en culturele sensitiviteit als persoonlijke en professionele kwaliteiten, maar ook als de persoonlijke en professionele deugden elkaar insluiten en onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

## *Passend Onderwijs als opgave voor leerkrachten*

De Wet passend onderwijs die in augustus 2014 in werking trad en alle voorbereidende stappen die daaraan voorafgingen, beoogden een nobel doel: de scholen van middelen voorzien om op een adequate manier om te gaan met de aanzienlijke verschillen tussen leerlingen. Het duurde niet lang voordat leerkrachten erachter kwamen dat deze taak erg uitdagend was. Van hen werd immers gevraagd om voortaan binnen dezelfde uren en muren niet alleen hun primaire taak als groepsleerkracht uit te voeren, maar tegelijkertijd ook extra ondersteuning te bieden aan leerlingen die dit nodig hadden. De samenwerkende schoolbesturen krijgen hier middelen voor, maar leerkrachten geven aan dat ze hier in de klas vaak

(te) weinig van terugzien. Bovenal veronderstelt passend onderwijs dat leraren zich kunnen verplaatsen in leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. De vraag is of dat mogelijk is, en zo ja, hoe dat inlevingsvermogen gestimuleerd kan worden op bijvoorbeeld de lerarenopleiding. Duidelijk is dat het nobele doel – het omgaan met de verschillen en de leerlingen leren daarmee om te gaan, dat aan passend onderwijs ten grondslag ligt – pas werkelijk in bevredigende mate gerealiseerd kan worden als de bevindingen uit de evaluatie niet alleen in meer financiële middelen in de klas maar ook in een pedagogische basis van het passend onderwijs ingebed worden.

*Empathie als een persoonlijke en professionele kwaliteit*  
Empathie kunnen we vanuit de meest gangbare connotatie omschrijven als het vermogen om je in de gedachten en gevoelens van anderen te kunnen verplaatsen. Daarmee lijkt empathie als een menselijke dispositie verbonden te zijn met de typisch menselijke deugden als sensitiviteit, rechtvaardigheid, behulpzaamheid, mededogen, ontvankelijkheid en dergelijke. Meteen in het verlengde hiervan doemt een andere, meer ontwikkelingspsychopathologische connotatie van het begrip op, namelijk het vermogen om je te ‘decentreren’. Het vermogen om je eigen centrum te kunnen verlaten en je zelfs vanuit andere centra, dat wil zeggen door de ogen van anderen, waar te kunnen nemen en te kunnen waarderen. Zo opgesomd lijken deze persoonlijke kwaliteiten veel op de professionele deugden en kwaliteiten die van een leraar in een pluriforme samenleving gevraagd kunnen worden.

Er zijn, zo laten deze korte descripties zien, weinig theoretisch beladen begrippen met zo'n diepe filosofische betekenis als empathie, die tegelijkertijd ook in het algemeen taalgebruik vrij gangbaar zijn. Zo heeft ieder mens een al dan niet diffuus beeld van de intermenselijke betekenis- en betrekkinginhoud waar het woord empathie voor staat. Deze invulling van het begrip empathie, te typeren als een

‘morele intuïtie’, als menselijk, persoonlijk kenmerk zou de basis moeten vormen van de professionele kwaliteiten van de leerkracht. Een kwaliteit waarover iedere leerkracht bovendien in variabele intensiteit zou moeten beschikken.

Leraarschap veronderstelt immers een relationele, intermenselijke en daardoor per definitie een waardegeoriënteerde verhouding ten opzichte van de leerling. Daarin schuilt de normatief-reflexieve kern van het leraarschap: kinderen inleiden in cultuur. Preciezer gezegd, in de samenleving die berust op de co-existentie van de meerdere culturen. Dáár gaat onderwijs over. Belangrijk is dat aanstaande leraren reflexief leren nadenken over de normatieve grondslagen van hun pedagogisch handelen: Waarom en waartoe doe ik dit allemaal? Wat zijn de ontwikkelings- en onderwijsbehoeften van mijn leerlingen? Een leraar die zich bewust is van het belang van deze vragen is een professional met een empathisch vermogen. Zo'n leraar voldoet alvast aan een belangrijke voorwaarde voor ‘culturele sensitiviteit’. Hieronder ga ik dit basisbegrip als een equivalent van empathie nader uitwerken.

*Cultureel sensitieve leraar; enkele constitutieve kenmerken*  
Een cultureel sensitieve leraar beschikt over vier basale kwaliteiten. Ten eerste moet de leerkracht om kunnen gaan met onzekerheden en kwetsbaarheden. Ten tweede moet hij een contra-intuïtief vermogen en een multiperspectivische en maatschappijkritische instelling ontwikkelen. Ten derde moet hij een professioneel vermogen ontwikkelen om individuele verschillen te begrijpen in samenhang tot en vanuit de groepsgebonden leerlingkenmerken. En tenslotte moet de leerkracht beschikken over pedagogische kwaliteiten om met de meervoudige loyaliteiten en identiteiten van de leerlingen om te kunnen gaan. Als de leerkracht over al deze kwaliteiten beschikt, is hij in staat om leerlingen te helpen omgaan met morele, maatschappelijke en levensbeschouwelijke dilemma's die inherent zijn aan het opgroeien in een pluriforme (school)omgeving. Daarbij gaat het zowel om pluriformiteit

qua cultuur, maar met de invoering van passend onderwijs in toenemende mate ook om pluriformiteit wat betreft capaciteiten, gedrag en fysieke kenmerken.

*Culturele sensitiviteit opgevat als ‘contra-intuïtieve’ instelling*  
Het begeleiden en bevorderen van de identiteitsontwikkeling van leerlingen als een belangrijke kern van de pedagogische kwaliteit van leraren op een pluriforme school, is geen gemakkelijke taak. Het ‘intuïtief’ handelen alleen, als een kenmerk van de pedagogische sensitiviteit, volstaat immers niet bij het begrijpen van en omgaan met lastige vragen en dilemma’s waar (aanstaande) leerkrachten regelmatig tegenaan lopen. Leraren, en dan met name zij die in de fase van hun beroepsvoorbereiding zitten, zijn immers niet in alle gevallen een ‘insider’ in de primaire socialisatiegeschiedenis van de kinderen en hebben daardoor moeite met het maken van goede pedagogische afwegingen. Ze weten gewoonweg niet hoe ze moeten handelen als ze bijvoorbeeld geconfronteerd worden met een gedragsprobleem dat door de ouders niet als zodanig herkend wordt.

Om zich goed te kunnen oriënteren op lastige vragen en moeilijke afwegingen waarvoor zij zich gesteld zien, kunnen leerkrachten niet zomaar en louter intuïtief terugvallen op hun eigen ervaringen tijdens hun eigen schooltijd en het daaraan verbonden omgangspatroon van hun eigen leefmilieu. Dit laatste is iets wat veel leerkrachten in geval van pedagogische afwegingen doorgaans wel doen; terugvallen op de eigen kindertijd. Tegenwoordig hebben leerkrachten vaak grondige kennis van het culturele thuismilieu van leerlingen en interesse in hun buitenschoolse leefwereld. Deze elementen vormen namelijk een substantieel onderdeel van het opleidingscurriculum. Het probleem zit echter in het interpretatieve vermogen van de leerkracht en de pluriforme grondhouding die nodig is om een helder beeld te krijgen van de ogenschijnlijk simpele, alledaagse vragen. Wat is hier een uitweg? Op welke dimensie van sensitiviteit als pedagogische

kwaliteit moeten de leerkrachten dan wel terug kunnen vallen om nieuwe perspectieven te genereren voor het omgaan met dilemma’s? Ontwikkeling van culturele sensitiviteit impliceert in dit verband niet alleen een intuïtief handelen (navoelen als mens vanuit je eigen ervaringen) maar ook een ‘contra-intuïtieve instelling’. Dit is een soort professionele excentriciteit: afstand leren nemen van jezelf en de openheid en de normatieve reflexiviteit om met ‘onvoorspelbare’ en ‘onvoorstelbare’ – dat wil zeggen ‘onzekere’ situaties – om te kunnen gaan.

Verwondering en verbeelding dienen hierbij als bron voor de ontwikkeling van de noodzakelijke pedagogische ethos om met de dilemma’s om te gaan en antwoorden te zoeken op moeilijke vragen. Antwoorden die de aanstaande leerkrachten niet rechtstreeks uit hun eigen socialisatiegeschiedenis, uit hun subjectieve concepten, af kunnen leiden. Ervaring opdoen met relevante situaties – wat Sikes et al. (1985) ‘counter incidents’ noemen – helpt aanstaande leerkrachten om een dergelijke contra-intuïtieve pedagogische instelling te ontwikkelen. Het gaat daarbij om het leren omgaan met onvoorziene, onvoorspelbare, kritische momenten door succesvolle (sleutel) ervaringen op te doen. Deze succesvolle (sleutel)ervaringen (eye-openers) kunnen de referentiekaders en morele maatstaven van leerkrachten bijstellen en daarmee een verandering in hun denken en handelen teweegbrengen. Men kan in dit verband denken aan ‘onzekere’ momenten en kritische en betekenisvolle ervaringen, opgedaan tijdens een stage in een pluriforme schoolomgeving. Of zelfs tijdens een vakantie in het buitenland waar men in aanraking is geweest met moeilijk te plaatsen culturele contrasten. De rapportage van zulke ervaringen beginnen immers met de pregnante openingen als ‘Ik kon mijn ogen niet geloven...’ of ‘Het was onvoorstelbaar om te geloven hoe de kinderen iedere dag tien kilometer moesten lopen om op school te komen...’, etcetera.

Een voorwaarde om culturele sensitiviteit te ontwikkelen is dat de (aanstaande) leraar zich bewust is van eigen waarden of in ieder geval op zoek is naar de verheldering van eigen

levensbeschouwelijke en maatschappelijke waardeoriëntaties. Ook dit vraagt de vaardigheid en de morele houding om je eigen culturele referentiekader en waardeoriëntatie tijdelijk op te schorten om vanuit een ander perspectief naar de pluri-forme, soms superdiverse werkelijkheid van de klas te kunnen kijken. Een in deze termen omschreven pedagogische kwaliteit is volgens Zeichner (1996) tevens een noodzakelijke stap voor het ontwikkelen van een (maatschappij)kritische beroeps-identiteit en inzicht in maatschappelijke ongelijkheid, die mede door de reproductieve mechanismen in het onderwijs in stand wordt gehouden.

#### *Culturele sensitiviteit opgevat als multiperspectiviteit*

Een ander kenmerk betreft de rol van de leerkracht als 'culturele mediator' in het proces van 'cultuuroverdracht' in brede zin. Banks (1993) wijst – aansluitend bij kritische kennistheoretische inzichten (zie o.a. Habermas, 1971; Rorty, 1989; Gergen, 1985) – op het sociaal geconstrueerd karakter van de academische kennis en op de doorvertaling daarvan in de schoolse kennis, zoals bijvoorbeeld in de constructie van de canon. De schoolse kennis weerspiegelt immers:

“...the values, normative assumptions and interests of its creators, heavily influenced by their interpretations of their experiences and their positions within particular social, economic and political systems and structures of a society” (Banks 1993, p.5).

Uit deze beschouwing kan eveneens het belang worden afgeleid van de ontwikkeling van 'multiperspectiviteit' als een pedagogische kwaliteit bij aanstaande leraren in termen van een kritische doordenking en (her)interpretatie en herkadering van de schoolse kennis. Multiperspectiviteit als een constitutief kenmerk van culturele sensitiviteit betekent dan dat de leerkracht het sociaal geconstrueerde en daardoor feilbare en mogelijk vertekende karakter van de

schoolse kennis inziet, en vanuit een kritische interpretatie meerdere, dat wil zeggen gender-, religieuze, etnisch-culturele perspectieven betreft bij het gesprek in de klas over actuele maatschappelijke en historische onderwerpen. Een belangrijk domein waarin deze kwaliteit letterlijk tot uitdrukking wordt gebracht is het taalgebruik van de leerkracht. Het betrekken van meerdere perspectieven in de klas vraagt per definitie ook om het hanteren van een 'inclusief taalgebruik' waarbij de leraar de semantische valkuilen vermijdt om een groep leerlingen die hier geboren is apart te zetten door politiek beladen termen te gebruiken als 'buitenlanders'.

Het is duidelijk dat dit essentiële kenmerken zijn waar in het curriculum van de lerarenopleidingen aandacht aan moet worden besteed. Het curriculum van de lerarenopleidingen wordt echter al enkele decennia gekenmerkt door haar overmatige accent op de basics en het leren bijbrengen van de meetbare kennis en vaardigheden die uiteindelijk de leerresultaten van de leerlingen op scholen moeten bevorderen. De vaardigheid om meerdere perspectieven in te leren nemen is hooguit iets wat bij het vak drama wordt geoefend.

Morele en interlevensbeschouwelijke vorming en dialoog op scholen en opleidingen zijn, al zijn ze weinig meetbaar, net zo belangrijk als leren rekenen en spellen. Kennis van Pythagoras, Petrarca en Parmenides of Avicenna, Averroës en Maimonides heeft in essentie namelijk alles te maken met de ontwikkeling van het vermogen tot perspectiefwisseling en dus tot burgerschapsvorming. Door morele en interlevensbeschouwelijke vorming en dialoog leer je hoe je jezelf en de wereld door de ogen van anderen ziet en leer je andere perspectieven innemen. Dat alles staat echt niet los van taal- en rekenvaardigheden.

Ook de Amerikaanse filosoof Nussbaum (1997) onderkent het belang van non-utilitaire, geesteswetenschappelijke en vormingsgerichte onderdelen in het curriculum van de lerarenopleidingen. Zij legt vooral het accent op multiperspectiviteit van de leraar waarbij ze dat begrip invult als maatschappij-

kritische, kritisch-democratische en kritisch-emancipatorische kwaliteiten die volgens haar de basis vormen van een adequaat pedagogisch handelen van leraren die op cultureel pluriforme scholen werken.

#### *Individuele en groepsgebonden verschillen*

Een belangrijke voorwaarde bij het omgaan met de verschillen op pluriforme scholen is dat leerkrachten de diversiteit niet alleen opvatten als een didactische uitdaging. Zij zouden zichzelf de volgende vraag moeten stellen: hoe kan ik het beste omgaan met de individuele verschillen in talent, tempo en temperament? Want de praktijk leert dat leerkrachten op pluriforme scholen vanuit goede maar vaak als 'essentialistisch' te typeren bedoelingen onmiddellijk en uitsluitend aan het verminderen van onderwijsachterstanden gaan werken. Hun perceptie is vaak: 'Ik heb te maken met buitenlandse leerlingen. Ze hebben achterstanden en hun ouders hebben niet de intellectuele bagage om daar een positieve bijdrage aan te leveren. Dus ben ik de enige die deze kinderen kan, casu quo moet, helpen.' Of, vanuit het perspectief van passend onderwijs: 'Deze leerling heeft stoornis X, dat betekent dat ik volgens het boekje op deze manier met hem om moet gaan.'

Al klinkt deze opstelling op het eerste gezicht erg sympathiek, het getuigt niet van een echte pluriforme grondhouding en cultureel sensitieve instelling. Het is een vorm van 'deficit': een denken waarbij het leerling-zijn uitsluitend gedefinieerd wordt in termen van cultureel bepaalde achterstanden in het onderwijs. Vaak wordt nagelaten, de vermeende achterstanden mede te verklaren vanuit de eigen tekorten van de scholen in het tegemoet komen aan de cultureel bepaalde en door de communicatie gemedieerde basisbehoeften van de leerlingen, bij wie het Nederlands niet de moedertaal is. Bijgevolg wordt ook vergeten het pedagogisch handelen af te stemmen op de gevolgen van de al of niet zichtbare culturele diversiteit op school. Kortom, op welke manieren hangen al die verschillen in talenten, tempo's en temperamenten samen met de aanwe-

zige, en even relevante groepsgebonden kenmerken van de leerlingen in de klas, zoals cultuur, cognitie en communicatie? Het is evident dat het tempo waarmee een leerling de leerstof zelfstandig verwerkt niet alleen met zijn temperament te maken heeft (teruggetrokken gedrag of juist erg opvallende, impulsieve aanwezigheid) of met zijn talenten (sterker in rekenen dan in taal). Deze verschijningsvormen van individuele verschillen in de klas hebben op de achtergrond alles te maken met en zijn mede het gevolg van de manier waarop de leerkracht met de leerling (of diens ouders) in gesprek treedt. Het is van invloed in hoeverre de leerkracht van vaste waarheden uitgaat of juist naar de specifieke situatie kijkt, en dus de context erbij betreft en dit alles in het licht van de cultuur waardeert en beoordeelt. Cultuur vatten we hier op in zowel de brede antropologische betekenis als in de enge pedagogische betekenis. De kleine 'c' van cultuur staat voor de cultuur van thuis in enge, pedagogische betekenis. De grote 'C' van Cultuur staat voor de etnische cultuur (van Turken, IJslanders, Friezen etcetera) en articuleert de brede antropologische betekenis. Kort samengevat kunnen we het sensitief omgaan met de samenhang tussen individuele verschillen (T1 talent, T2 tempo en T3 temperament) en groepsgebonden leerlingkenmerken (C1 cultuur, C2 cognitie en C3 communicatie) in wiskundige termen ook als volgt weergeven: Culturele sensitiviteit =  $(T1 + T2 + T3) \times (C1 + C2 + C3)$ .

#### *De omgang met meervoudige loyaliteiten en identiteiten*

Tenslotte iets over de omgang met 'meervoudige loyaliteiten' als de vierde basale pedagogische kwaliteit die bij een cultureel sensitieve leraar verondersteld wordt. Leerlingen met een migratieachtergrond hebben te maken met meervoudige loyaliteiten die soms met elkaar kunnen conflicteren: ze hebben binding met de school en zijn loyaal aan hun meesters en juffen (lees: hun schoolse identiteit) maar ze zijn ook loyaal aan hun ouders en aan hun primaire culturele omgeving (leefwereld thuis en culturele identiteit).

De genoemde pluriforme grondhouding en culturele sensitiviteit van de leraar kan niet louter worden opgevat als het vertonen van een overmatige interesse in, of zeer sympathiek staan tegenover, of opkomen voor (de belangen van) individuele allochtone leerlingen of een ongegronde sympathie uitstralen voor de cultuur of religie van het kind.

Een cultureel sensitieve leerkracht met een pluriforme grondhouding is in staat om leerlingen te helpen omgaan met morele, maatschappelijke en levensbeschouwelijke dilemma's die inherent zijn aan het opgroeien in een pluriforme (school)omgeving. Belangrijk daarbij is dat de leraar zich bewust is van eigen waarden of in ieder geval op zoek gaat naar de verheldering van eigen levensbeschouwelijke en maatschappelijke waardeoriëntaties.

#### *Sensitiviteit en passend onderwijs*

In dit artikel hebben we met name gekeken naar empathie en culturele sensitiviteit en wat de kennis hierover betekent voor het vergroten van de effectiviteit van de leerkracht in zijn functie. Er zijn duidelijke parallelen te trekken met de sensitiviteit die specifiek gevraagd wordt van leerkrachten met de introductie van passend onderwijs en op termijn mogelijk inclusief onderwijs. De lessen die we leren van de noodzaak van culturele sensitiviteit en het effect op leerlingen als dit ontbreekt, kunnen daarom ook worden toegepast op de toekomst van passend onderwijs. Inzicht in de eigen (voor)oordelen over gedrag, leerstoornissen, gezondheid en psychische problemen zijn daarbij essentieel voor de leerkracht van vandaag.

#### **Bibliografie**

- Banks, J. A. (1993). 'The canon debate, knowledge construction, and multicultural education' *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. Columbia University Press.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crisis and Continuities*. London-Philadelphia: Falmer.
- Zeichner, K. & Hoefl, K. (1996). Teacher socialisation for cultural diversity. In: J. Sikula (Red.), *Handbook on research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 525-547). New York: Mc Millan.

# Inleven in verschillende perspectieven op passend onderwijs

*Hein Broekkamp*

Is er meer empathie nodig voor de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte? Ja, zeker op de scholen die hun verantwoordelijkheid naar hen toe niet oppakken. Door zich in te leven in deze leerlingen zouden deze scholen hen minder snel als probleem gaan zien en eerder voor hen klaar staan. Dat is uiteraard in het belang van de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Maar ook voor leerlingen zonder een extra ondersteuningsbehoefte. De school heeft immers de pedagogische functie om alle leerlingen te leren wat het betekent om zich in te leven in de ander. Door tegemoet te komen aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte kan de school de waarde van inclusie voorleven.

Inleving in het perspectief van de leerling met een extra ondersteuningsbehoefte volstaat echter niet om het onderwijs inclusiever te maken. Er is ook inleving in andere perspectieven nodig, waaronder het perspectief van de leraren. Leraren hebben naast het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte ook andere doelen, zoals het verzorgen van onderwijs aan de klas als geheel, het tot stand brengen van educatief partnerschap met de ouders, het werken aan de eigen professionalisering en het beheersen van de eigen werkdruk. Passend onderwijs heeft meer kans van slagen wanneer de verschillende doelen zoveel mogelijk worden verenigd en leraren bij het bieden van extra ondersteuning aan leerlingen ook zelf worden ondersteund.

In dit essay analyseer ik passend onderwijs aan de hand van de cultuurhistorische activiteitentheorie. Deze theorie leent



zich bij uitstek om perspectieven van verschillende actoren in beschouwing te nemen en helpt, in elk geval op theoretisch niveau, het ‘inleven’ in deze perspectieven. Allereerst zet ik de activiteitentheorie uiteen. Vervolgens pas ik deze theorie toe op passend onderwijs, waarbij ik de perspectieven van een leerling met een extra ondersteuningsbehoefte en een leraar op een reguliere school inneem. Ten slotte ga ik na hoe deze perspectieven met elkaar kunnen worden verenigd. Mijn analyse ligt in lijn van het advies ‘Steeds inclusiever’ van de Onderwijsraad, waaraan ik het afgelopen jaar heb meegewerkt als projectleider.

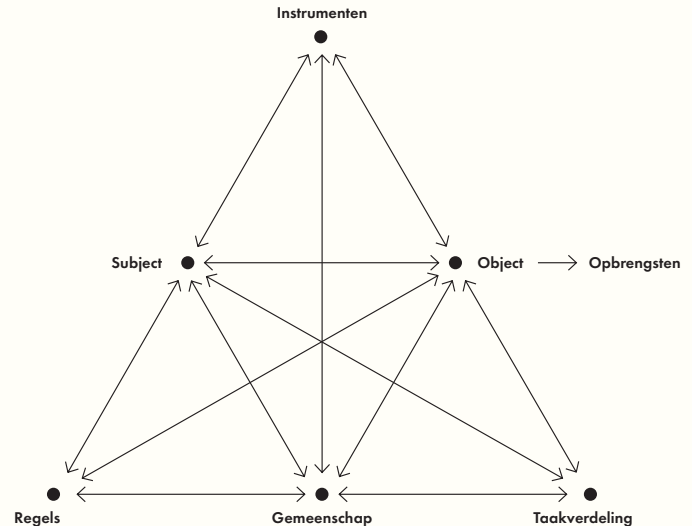
### *De activiteitentheorie*

De cultuurhistorische activiteitentheorie, ook wel kort de activiteitentheorie genoemd, gaat er vanuit dat activiteiten van mensen niet op zichzelf staan maar onderdeel zijn van een systeem, dat voortkomt uit een cultuur en een historie heeft. Het systeem bestaat uit een gemeenschap van verschillende actoren die, binnen een kader van formele of informele afspraken (regels), volgens een taakverdeling en met hulpmiddelen (instrumenten), een doel nastreven. Het doel is iets tot stand te brengen (een object) met wenselijke uitkomsten (opbrengsten). Handelen in- of reflectie op het systeem gebeurt altijd vanuit een subjectief perspectief. Het subject is een actor of een groep van actoren uit de gemeenschap. Dit analysekader is van toepassing op uiteenlopende activiteiten, waaronder passend onderwijs.

### *Passend onderwijs: het perspectief van de leerling*

Een centrale actor in passend onderwijs is de leerling met een extra ondersteuningsbehoefte. Hij of zij maakt deel uit van een gemeenschap met andere leerlingen. In het speciaal onderwijs zijn dat leerlingen die ook een extra ondersteuningsbehoefte hebben. In het regulier onderwijs zijn dat voornamelijk leerlingen die geen extra ondersteuningsbehoefte hebben. De gemeenschap op school bestaat ook uit leraren

## **Activiteitentheorie**



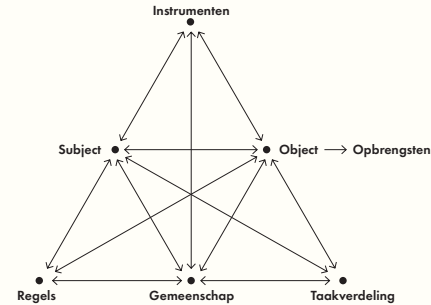
en professionals die de leraren ondersteunen. Het gaat bij de laatste bijvoorbeeld om intern begeleiders, onderwijs-assistenten en gedragswetenschappers, die afhankelijk van de taakverdeling, al dan niet vast op de school werken of ambulantly worden ingeschakeld. Meer op de achtergrond staan de ouders, de schoolleiding, het schoolbestuur, het samenwerkingsverband van schoolbesturen en de overheid. Hoewel deze partijen niet direct betrokken zijn bij het onderwijs op school, zijn ze wel van cruciaal belang bij het creëren van randvoorwaarden van passend onderwijs.

Wanneer is passend onderwijs voor de leerling geslaagd? Passend onderwijs is een object waaraan verschillende betekenissen worden toegekend, maar de gewenste uitkomst is wellicht minder controversieel. Zoals onderwijs in het algemeen is het de bedoeling dat het ten goede komt aan het welzijn, de kwalificatie, de socialisatie en de persoonsvorming van de leerling. Om deze resultaten te realiseren is het minimaal nodig om leerlingen 'passende ondersteuning' te bieden, zodat zij onderwijs kunnen volgen. Sommigen vatten passend onderwijs echter op als 'inclusief onderwijs'. Volgens hen is het voor het realiseren van de gewenste opbrengsten ook nodig dat leerlingen thuisnabij en gezamenlijk onderwijs volgen met zowel leerlingen met als zonder een extra ondersteuningsbehoefte. In hun visie is er geen plaats voor speciaal onderwijs. Voorstanders van 'inclusiever onderwijs' (een meer gematigde stroming) erkennen dat speciaal onderwijs voor sommige leerlingen een noodzaak is. Zij pleiten voor 'mengvormen' van regulier en speciaal onderwijs om deze leerlingen tegemoet te komen.

#### *Passend onderwijs: het perspectief van de leraar*

Voor leraren op reguliere scholen is passend onderwijs één van de doelen waar ze aandacht aan hebben te besteden. Het betekent in de praktijk dat zij een leerling met een extra ondersteuningsbehoefte individuele aandacht geven of

## Perspectief van de leerling



### Subject

Leerling met extra ondersteuningsbehoefte

### Regels

Onder andere:  
 – jaarlijks opstellen perspectiefplan  
 – hulp bij eventuele doorverwijzing

### Instrumenten

Vaardigheden van leraren, andere professionals, leerlingen en ouders, lesboeken, rolstoel, dylexiesoftware, extra lokaal, tijd, etc.

### Gemeenschap

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften, leraren, ondersteunende professionals, ouders van leerling met extra ondersteuningsbehoeften, overige ouders, schoolleiding, bestuur van school, samenwerkingsverband, overheid

### Object

Passend onderwijs (= ook thuisnabij en gezamenlijk onderwijs?)

### Taakverdeling

Bijvoorbeeld: leraren geven samen les (co-teaching), gedragskundigen geven aanvullende trainingen, de intern begeleider onderhoudt contacten met het samenwerkingsverband

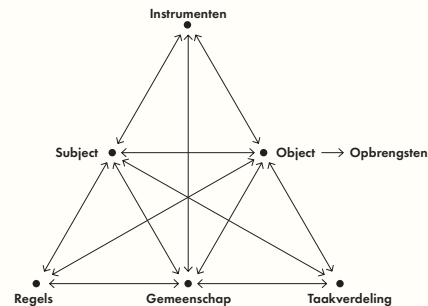
### Opbrengsten bij alle leerlingen

- welzijn
- kwalificatie
- socialisatie
- persoonsvorming

rekening met hem of haar houden, of dat ze actie ondernemen om externe ondersteuning te organiseren, bijvoorbeeld door het inschakelen van een intern begeleider. Naast hun acties in het kader van passend onderwijs, hebben zij er ook voor te zorgen dat de klas als geheel goed onderwijs krijgt. Dat betekent dat ze aan alle leerlingen lesgeven in een of meer schoolvakken en ook aandacht besteden aan hun bredere vorming, zoals burgerschapsdoelen. Andere doelen zijn bijvoorbeeld opbrengstgericht werken en versterken van het educatief partnerschap met leerlingen, collega's en ouders. Beide komen de onderwijsopbrengsten ten goede en hebben daarnaast een functie van verantwoording. Doelen voor leraren zijn ook het investeren in de eigen professionele ontwikkeling, niet alleen om meer vaardigheden te vergroten, maar ook om gemotiveerd en geïnspireerd te blijven. Sommige doelen hebben ten slotte ook betrekking op het leven van de leraar buiten school. Het beheersen van werkdruk draagt bijvoorbeeld bij aan een balans tussen werk- en privéleven.

Wanneer is passend onderwijs voor de leraar geslaagd? Uiteraard zijn het welzijn, de kwalificatie, de socialisatie en de persoonsvorming van de leerling met extra ondersteuningsbehoefte belangrijke succescriteria. Maar niet ten koste van alles. De doelen van passend onderwijs moeten verenigd kunnen worden met andere doelen waarvoor de leraar zich heeft in te spannen. De omstandigheden waaronder leraren werken maken dat soms moeilijk. Een belangrijke factor is tijd. Het aanpassen van het onderwijs voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vergt vaak extra tijd en kan de werkdruk, die voor veel leraren al hoog is, verder verhogen. Hierdoor kan de balans tussen werk en privé onder druk komen te staan. Ook vaardigheden van de leraar spelen daarbij een rol. Sommige aanpassingen zijn technisch en kunnen leraren overvragen. De school moet duidelijkheid bieden over welke ondersteuning de leraar met hulp van anderen wel kan bieden en welke (nog) niet. Pas naarmate randvoorwaarden

## Perspectief van de leraar



### Subject

Leraar

### Regels

- Onder andere:
- jaarlijks opstellen perspectiefplan
- hulp bij eventuele doorverwijzing

### Instrumenten

Vaardigheden van leraren, andere professionals, leerlingen en ouders, lesboeken, rolstoel, dylexiesoftware, extra lokaal, tijd, etc.

### Gemeenschap

Leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte, leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte, leraren, ondersteunende professionals, ouders van leerling met extra ondersteuningsbehoefte, overige ouders, schoolleiding, bestuur van school, samenwerkingsverband, overheid

### Objecten

- Onder andere:
- passend onderwijs
- lesgeven in schoolvakken
- bredere vorming
- educatief partnerschap
- professionalisering
- opbrengstgericht werken

### Taakverdeling

Bijvoorbeeld: leraren geven samen les (co-teaching), gedragskundigen geven aanvullende trainingen, de intern begeleider onderhoudt contacten met het samenwerkingsverband

### Opbrengsten bij alle leerlingen

- welzijn
- kwalificatie
- socialisatie
- persoonsvorming

### Overige opbrengsten

- Onder andere:
- betrokkenheid en waardering van ouders, schoolleiding
- eigen motivatie en inspiratie
- balans werk-privé

beter op orde zijn, kan een school (meer) leerlingen die zwaardere ondersteuning nodig hebben onderwijs laten volgen.

*Passend onderwijs: het verenigen van perspectieven*

Passend onderwijs heeft meer kans van slagen wanneer schoolleiders, schoolbestuurder en de overheid oog hebben voor de randvoorwaarden waaronder leraren hun werk doen en hen voldoende ondersteunen. Dat kan bijvoorbeeld door voldoende ondersteunende professionals beschikbaar te stellen, die kunnen inspringen bij technische handelingen of leraren kunnen helpen om deze handelingen zelf onder de knie te krijgen. Het kan ook door voldoende leraren aan te stellen, de groepsgrootte op school te beperken, leraren samen les te laten geven en voldoende tijd beschikbaar te stellen voor het voorbereiden van lessen en het werken aan professionele ontwikkeling.

Leidinggevenden, bestuurders en beleidsmakers kunnen leraren ten slotte ook helpen om meer samenhang in hun takenpakket aan te brengen. Meer samenhang betekent dat passend onderwijs niet beperkt is tot het bieden van extra ondersteuning aan een leerling, maar dat het ook wordt aangegrepen om andere doelen te realiseren. De vaardigheden die een leraar bijvoorbeeld in het kader van passend onderwijs verwerft om differentiatie in de les aan te brengen en groepen leerlingen te laten werken terwijl de leraar extra aandacht besteedt aan een leerling, kan ten goede komen aan alle leerlingen. Het verwerven van deze vaardigheden kan cruciaal zijn voor de professionele ontwikkeling van de leraar.

Op een vergelijkbare wijze kan passend onderwijs bijdragen aan bredere vormingsdoelen van alle leerlingen. Het leren omgaan met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte en de inzichten die leerlingen daarbij opdoen – zoals het waarderen van verschillen, het via de ander ervaren van kwetsbaarheid en het overwinnen van belemmeringen –

is te beschouwen als een vorm van burgerschapsonderwijs. Ten slotte kan het overleg met ouders over het inpassen van extra ondersteuning leraren inspireren om andere ouders ook meer te betrekken bij het onderwijs en het kan hen leren om in gesprek te gaan over de eigen onderwijsaanpak. Passend onderwijs kan op dergelijke manieren fungeren als een katalysator om het onderwijs te vernieuwen en te verbeteren.

*Conclusie*

Empathie is cruciaal voor het slagen van passend onderwijs. Maar het eenzijdig inleven in het perspectief van de leerling met een beperking volstaat niet en kan zelfs contraproductief werken. Er is ook inleving nodig in andere perspectieven, waaronder het perspectief van de leraar. Het innemen van verschillende perspectieven maakt het mogelijk om zicht te krijgen op het complexe systeem van passend onderwijs en de verwevenheid met andere activiteiten in en rond het onderwijs. De theoretische modellen van dit essay zijn een vereenvoudigde versie van die complexiteit. Door het perspectief van de leerling met dat van leraar te vergelijken heb ik geprobeerd duidelijk te maken dat initiatieven om het systeem inclusiever te maken gebonden zijn aan randvoorwaarden en dat het tempo van verbeteringen alleen geleidelijk kan zijn. Dat neemt niet weg dat betrokkenen op individueel niveau morgen kunnen beginnen om passend onderwijs te verbeteren, vanuit hun eigen rol, en dat inleving in het perspectief van de leerling met extra ondersteuningsbehoefte hiervoor een grote inspiratiebron kan zijn.

## Passend onderwijs: hoe de verwachtingen te managen?

*Guuske Ledoux*

Wie afgaat op berichten uit de media, kan bijna niet anders dan concluderen dat het niet best gesteld is met passend onderwijs. Er blijken nog steeds kinderen te zijn voor wie (volgens hun ouders) onvoldoende of geen geschikt aanbod aanwezig is en het probleem van de thuiszitters is nog niet opgelost. Tegelijkertijd wordt door leraren geklaagd over de werkdruk die passend onderwijs zou opleveren en over onmogelijkheid om een groeiend aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften te bieden wat ze nodig hebben en tegelijkertijd de andere kinderen niet tekort te doen. 'Passend onderwijs kan niet', 'Het vraagt gewoon te veel', zijn de geluiden die dan in de media terechtkomen.

Wie de vele rapporten leest die het resultaat zijn van het landelijk evaluatieonderzoek, komt tot een ander beeld. Passend onderwijs is behoorlijk onderweg (zij het nog lang niet voltooid) en in de praktijk van de samenwerkingsverbanden en de bijbehorende scholen is al veel tot ontwikkeling gekomen. De complexiteit is verminderd en leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften, thuiszitters in het bijzonder, staan hoger op ieders agenda dan vroeger het geval was.

Toch laat ook dit landelijk evaluatieonderzoek<sup>1</sup> zien dat zeker niet iedereen tevreden is. Het onderzoek bevestigt dat leraren zich zwaarder belast zijn gaan voelen en het laat zien dat zij in de loop van de jaren kritischer zijn geworden over

1. Meerjarig NRO-onderzoeksprogramma Evaluatie passend onderwijs  
[www.evaluatiepassendonderwijs.nl](http://www.evaluatiepassendonderwijs.nl)

het geven van onderwijs aan leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Ze geven aan dat het (te) veel van hen vraagt. Leraren hebben last van hoge werkdruk en passend onderwijs wordt daarvoor aangewezen als hoofdschuldige. Bij ouders van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften overheerst tevredenheid, zo laat het onderzoek zien, maar dat geldt niet voor iedereen. Een kleine groep (20-25%) is niet of helemaal niet tevreden. Deze ouders manifesteren zich het meest in de media en dragen zo bij aan het beeld dat passend onderwijs mislukt zou zijn. Of beter gezegd: niet aan de verwachtingen voldoet. Want verwachtingen blijken in dit geheel een hoofdrol te spelen.

#### *Waar komt het kritische oordeel van leraren vandaan?*

Om te beginnen is een relativering op zijn plaats. Hoge werkdruk bij leraren heeft veel oorzaken en het is onwaarschijnlijk dat passend onderwijs de enige is. Al in het schooljaar 2015-2016 brachten leraren bedenkingen en bezwaren naar voren over te grote klassen, te veel zorgleerlingen, te weinig ondersteuning en te zware eisen van de inspectie. Toen was passend onderwijs nog maar net ingevoerd en was iedereen nog bezig met inrichting en planvorming. Concrete invloed daarvan op de werkomstandigheden van leraren kon nog niet aan de orde zijn. Dat leraren de genoemde klachten toch toen al toeschreven aan passend onderwijs, wijst erop dat er meer aan de hand was en is. Scholen hadden op dat moment, in meer of mindere mate, te maken met andere factoren die noopten tot bezuiniging op 'extra's' en die leidden tot grotere klassen of groepen. Bijvoorbeeld hogere kosten voor gebouwenonderhoud of lagere budgetten voor het bestrijden van onderwijsachterstanden. Leraren moesten dit opvangen en dat maakte het niet makkelijker om een goed aanbod voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in stand te houden of te vergroten.

Daarnaast bleek onduidelijkheid over het nieuwe beleid een rol te spelen. Passend onderwijs heeft spelregels veranderd

en daarmee zijn oude zekerheden verdwenen. Scholen, dus ook leraren, hebben moeten wennen aan nieuwe systemen en procedures. Hoewel de rugzakjes van vroeger bureaucratie met zich meebrachten, gaven ze ook een zeker houvast, zowel voor de aanvraag van ondersteuning als voor wat deze moest opleveren. Nu moeten leraren werken volgens afgesproken regels in het samenwerkingsverband die ze niet altijd helder vinden.

Maar nog belangrijker lijkt te zijn dat passend onderwijs hoge verwachtingen heeft gewekt: over meer hulp op maat voor leerlingen en over meer hulp in de klas voor leraren. Beleidsnotities stelden dat passend onderwijs niet mocht blijven hangen in 'bestuurlijk gedoe', maar de werkvloer moest bereiken. Tegelijkertijd werden de middelen begrensd (zij het dat er niet werd bezuinigd, zoals velen in het onderwijs en ook sommige ouders nog steeds denken), samenwerkingsverbanden moeten het doen met een gefixeerd budget. Daarmee is dus in principe geen wezenlijke uitbreiding van ondersteuning mogelijk. De suggestie dat elke leraar op meer ondersteuning in de eigen klas zou kunnen rekenen ('meer handen'), was budgettair nooit realistisch. Dat heeft spanning en frustraties veroorzaakt. De vaak negatieve beeldvorming in de media, waarin passend onderwijs werd geassocieerd met werkdruk, lerarentekort en de acties die leraren daartegen hebben gevoerd, heeft hierbij waarschijnlijk een versterkende rol gespeeld, zodanig dat op het laatst bijna elke leraar vindt dat passend onderwijs te belastend is.

Als verklaring voor die belasting geven leraren aan dat het aantal leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften steeds maar toeneemt, vooral omdat verwijzen naar het speciaal onderwijs niet meer zou kunnen en dat de problemen van hun leerlingen daardoor steeds zwaarder worden. In het speciaal onderwijs heeft men die klacht ook: 'Doordat er meer leerlingen in het regulier onderwijs blijven hebben wij te maken met verdichting van problematiek bij leerlingen (alleen de zwaarste 'gevallen' komen nog bij ons)', zo valt daar te beluisteren.

Voor deze verklaring bestaat weinig grond. Verwijzingen naar speciaal onderwijs zijn nog altijd mogelijk en nemen recent zelfs weer toe, er worden nu meer leerlingen verwezen dan kort voor de invoering van passend onderwijs. En volgens opgave van leraren zelf zitten er nu niet méér leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften in hun klas dan vroeger, zo is gebleken uit het evaluatieonderzoek. Wel zijn er aanwijzingen voor verzwaring van de problemen van leerlingen: vaker gedragsproblematiek en vaker meerdere problemen tegelijkertijd.

#### *Waar lopen de ontevreden ouders tegenaan?*

Iedere ouder wil het beste voor zijn of haar kind – misschien wel juist als extra ondersteuning nodig is. Ouders willen ook een inbreng hebben in het ondersteuningsaanbod, al was het maar omdat zij hun kind goed kennen en dus reële ideeën hebben over hoe met hem of haar om te gaan. Dit is allemaal logisch en begrijpelijk. Toch lukt het niet altijd om de goede match te vinden tussen wensen en aanbod. Wat speelt een rol in de kritiek van ontevreden ouders?

Ten eerste zijn de ondersteuningsbehoeften van sommige leerlingen erg complex. Dat geldt in het bijzonder voor leerlingen die thuiszitten of bij wie dit dreigt. Het kind heeft vaak ernstige en soms langdurige psychische problemen waardoor het niet naar school kan, wil of durft. Ook kan sprake zijn van ingewikkelde thuissituaties. Passend onderwijs heeft ertoe geleid dat deze leerlingen meer dan voorheen in beeld zijn en dat men zoekt naar oplossingen op maat. Oplossingen zijn echter niet altijd makkelijk te realiseren, ze blijken toch niet te werken, of ouders zijn niet tevreden en wijzen ze af. Thuiszitten kan daardoor voortduren en ‘onwillige scholen’ zijn hiervan niet de enige oorzaak.

Een tweede oorzaak is dat sommige ouders heel hoge verwachtingen hebben van wat een school kan realiseren. Ze zijn daardoor veeleisend. Dit geluid komt vooral uit scholen en van leraren, en soms van ouderconsulenten. Passend

onderwijs heeft die hoge verwachtingen aangewakkerd, alleen al door de term: op het kind toegesneden hulp is ‘beloofd’ (het moet nu toch passend gemaakt worden?). Als het onderwijsaanbod dan niet volledig tegemoetkomt (of kan komen) aan deze verwachtingen, leidt dat tot kritiek. In het verlengde hiervan is de belofte dat passend onderwijs ouders zou ontzorgen niet altijd vervuld. Dit geldt met name voor ouders die te maken krijgen met een ‘onderwijszorgarrangement’ voor hun kind (een arrangement waarvoor samenwerking nodig is tussen onderwijs, zorginstellingen, jeugdhulp en gemeente). Deze samenwerking verloopt nog lang niet overal naar tevredenheid. Deze ouders hebben te maken met bureaucratie, maar meer nog maken zij zich zorgen over het bewaken van gemaakte afspraken. Vooral bij overgangen – bijvoorbeeld van de ene klas of school naar de andere – hebben ze het gevoel dat ze er zelf voor moeten zorgen dat de nieuwe leerkracht of school doet wat is afgesproken.

En verder heeft passend onderwijs ook bij ouders onduidelijkheid opgeroepen. Het rugzakje bijvoorbeeld gaf ouders een gevoel van zekerheid (dit geld is voor mijn kind), een onderhandelingspositie met de school en het gevoel te kunnen kiezen (naar een reguliere of speciale school?). Nu moeten ze uitzoeken wat mogelijk is op een school en waarop zij zich kunnen beroepen mocht dat nodig zijn. Daarbij komt dat ouders zich in relatie tot de school soms kwetsbaar voelen en balanceren tussen wat ze graag willen en wat ze durven te vragen (uit angst ‘lastig’ gevonden te worden en daarmee een negatieve invloed te hebben op de omgang van de school met hun kind). Ook weten ouders vaak niet wat feitelijk mogelijk is met de beschikbare middelen.

#### *Over labeling*

Een van de bedoelingen van passend onderwijs was dat er minder ‘gelabeld’ zou worden. Het denken in diagnoses en ‘etiketten’ zou plaats moeten maken voor denken in ondersteuningsbehoeften en zou moeten leiden tot normalisering

van problemen. Maar dat is tot nu toe niet gebeurd. Er is sprake van toenemende hulpvragen, zowel in de wereld van de jeugdhulp als in de wereld van het onderwijs en daarbij worden nog steeds labels gebruikt. De verklaring voor de toenemende hulpvraag ligt waarschijnlijk in verschuivende normen over wat een 'gewone' ontwikkeling is van kinderen en jongeren. Dat opvoedingsproblemen en vervelende of verdriegtige ervaringen in de jeugdperiode bij het leven horen, lijkt steeds minder geaccepteerd te worden, vooral door ouders. Bij ouders is sprake van een hogere 'geluksnorm' dan vroeger en van hogere maatstaven voor succes. Dat levert (prestatie) druk op voor kinderen en jongeren en maakt dat ouders de ontwikkeling van hun kind sneller als problematisch zien. Ook wordt sneller gezocht naar verklaringen voor ervaren problemen; officiële diagnoses helpen het ervaren probleem te accepteren en ze 'ontschuldigen' (maken dat betrokkenen zich niet schuldig hoeven te voelen).

#### *Labels bieden ouders en leraren houvast*

Het vasthouden aan labels door leraren kan ook betekenen dat zij, meer dan voorheen, ontwikkelings- en leerproblemen signaleren en classificeren. Dat doen ze samen met andere professionals in scholen en soms onder invloed van ouders die zoeken naar een oorzaak en diagnose van een probleem. Het zou kunnen zijn dat onderwijsprofessionals aldus zelf ook steeds meer extra ondersteuningsbehoeften van leerlingen (h)erkennen. Een aanwijzing hiervoor is dat leraren in het basisonderwijs in de loop van de tijd vaker hoogbegaafdheid aanwijzen als type probleem van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Dat hoogbegaafdheid een factor kan zijn in ontwikkelingsproblemen, wordt kennelijk vaker onderkend.

#### *Verwachtingen botsen met de realiteit*

Alle ouders hebben hoge verwachtingen van het onderwijs. De maatschappelijke druk om 'succesvolle kinderen' te hebben, vertaalt zich naar druk op scholen, leraren, leerlingen en

studenten. Mogelijk verklaart dat mede waarom leraren in meerderheid vinden dat de aandacht voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften ten koste gaat van andere leerlingen – ook bij die andere leerlingen ervaren zij druk van de kant van ouders. Dat maakt waarschijnlijk dat leraren het gevoel hebben dat zij voortdurend tekortschieten en dit draagt bij aan de ervaren werkdruk. Maar leraren hebben ook hoge verwachtingen van zichzelf: leggen zichzelf – vanuit hun verantwoordelijkheidsgevoel voor leerlingen – soms hoge normen op. Ze willen meer dan ze kunnen waarmaken en ook dit leidt tot frustratie.

Passend onderwijs heeft, alleen al door de term waarmee het beleid wordt aangeduid, verwachtingen opgeschroefd over wat allemaal mogelijk zou moeten zijn of worden, zowel bij ouders als bij leraren. We hebben dit in het evaluatieonderzoek wel het 'grenzeloze' karakter van passend onderwijs genoemd. Dit kan leiden tot stress en druk op het belangrijke gesprek tussen ouders en school. De meeste ouders willen niet het onderste uit de kan. Ze willen vooral het gevoel hebben dat ze welkom zijn op school en serieus genomen worden. Het beleid heeft, om ouders te ondersteunen, ingezet op zaken als zorgplicht, schoolondersteuningsprofiel, medezeggenschap en regelingen voor geschillen. Maar hoewel die instrumenten belangrijk zijn, raken ze niet de kern: het gaat uiteindelijk om de communicatie en relatie tussen school, ouders en leerling. En daarbij is van beide kanten optimisme, de bereidheid om (nieuwe) mogelijkheden te zoeken, maar ook realiteitszin nodig.



## Handelingsverlegenheid; zoek het lekker zelf uit...

*Voor Frank*

*Katinka Slump*

“In mijn werk kijk ik omhoog en niet omlaag”, verzucht een docent anno 2020. “Mijn dagen vul ik met verplichtingen die mij door het management worden opgelegd zodat ik niet toekom aan datgene wat mijn leerlingen van mij nodig hebben. Ik werk al meer dan dertig jaar in het onderwijs en steeds vaker overweeg ik om het onderwijs vaarwel te zeggen, niet vanwege de leerlingen maar vanwege het management. De leerlingen zijn nooit het probleem.”

Een andere docent stuurt mij voorafgaand aan een dyslexiecongres, waar ik als spreker zal optreden, de volgende vraag: “Waartoe zijn scholen, en dan voornamelijk scholen voor voortgezet onderwijs, verplicht in de ondersteuning en begeleiding van kinderen met dyslexie? En vooral: wat mogen de leerlingen van de scholen verwachten aan extra hulp en compensatie?” Als ik tijdens het congres de vraagsteller vraag naar de reden dat hij deze vraag stelt volgt een helder antwoord: “Als u mij kunt uitleggen wat de rechten zijn van mijn leerling dan is het voor mij als docent misschien mogelijk om bij mijn school met succes voor zijn rechten op te komen, zodat hij eindelijk de aanpassingen krijgt die hij volgens mij nodig heeft.”

De wanhoop van machteloze docenten uit empathie voor hun leerlingen. Docenten die er blijkbaar niet in slagen om de ruimte en faciliteiten op te eisen die zij nodig hebben om op professionele wijze hun beroep uit te oefenen. Die beroepsuitoefening is hun beroepseer.

### *Een professioneel statuut*

Helaas lijken leraren zich er steeds minder van bewust dat het recht om hun beroep naar behoren te kunnen uitoefenen, in de wet wordt beschermd. Immers, ter bescherming van die beroepsuitoefening dient het bevoegd gezag van een school, in overleg met de leraren, een professioneel statuut op te stellen.<sup>1</sup> Het professioneel statuut versterkt de positie van de leraar in het onderwijs tegenover het bevoegd gezag als (machtige) werkgever. De aanwezigheid van dit statuut op een school is een voorwaarde voor de bekostiging van die school en valt dan ook onder het toezicht van de Inspectie van Onderwijs. De zeggenschap van de leraar die in het professioneel statuut moet worden vastgelegd betreft verschillende onderdelen: de inhoud van de lesstof, de wijze waarop de lesstof wordt aangeboden en de middelen die daarbij worden gebruikt, de te hanteren pedagogisch-didactische aanpak op de school en de wijze waarop daar uitvoering aan wordt gegeven. Ook wordt in het statuut de zeggenschap geregeld van de leraar over de begeleiding van de leerlingen, over de contacten met de ouders en het onderhouden van de bekwaamheid van de leraren als onderdeel van het team.

### *Artikel 23*

Het bevoegd gezag heeft een grote vrijheid bij de opstelling van het professioneel statuut omdat het statuut moet aansluiten op de schoolspecifieke situatie. Bovendien moet het professioneel statuut passen binnen de kaders van het onderwijskundig beleid van de school.

1. Artikel 31a WPO, artikel 32e WVO en artikel 31a WEC: "Het bevoegd gezag stelt in overleg met de leraren een professioneel statuut op waarin de afspraken zijn opgenomen over de wijze waarop de zeggenschap van leraren, bedoeld in het derde lid, wordt georganiseerd. Bij het opstellen van het professioneel statuut wordt de professionele standaard van de beroepsgroep in acht genomen." Zie ook: [www.vo-raad.nl/nieuws/handreiking-professioneel-statuut-leraren-beschikbaar](http://www.vo-raad.nl/nieuws/handreiking-professioneel-statuut-leraren-beschikbaar)

Echter, ook op het onderwijsbeleid van de scholen hebben docenten een bepalende invloed. De onderwijswetten schrijven immers voor dat het onderwijsbeleid van een school door het schoolbestuur als het bevoegd gezag van een school wordt beschreven in het schoolplan.<sup>2</sup> In tegenstelling tot wat in de praktijk te vaak wordt verondersteld hebben schoolbesturen niet de vrijheid om het onderwijs op hun scholen, en daarmee het schoolplan, naar believen in te richten. De vrijheid van onderwijs, zoals in artikel 23 van onze Grondwet is verankerd, zou in dat geval tot gevolg hebben dat de schoolbestuurders 'oppermachtig' zijn in het onderwijsveld. Niets is minder waar.

De grondwettelijke vrijheid van richting en inrichting van het onderwijs is niet het recht van schoolbesturen, maar een recht van burgers. Deze bepaling beschermt de burgers juist tegen een overheid die zich te veel kan bemoeien met de inhoud van het onderwijs aan kinderen en dit zelfs zou kunnen dicteren. Artikel 23 is daarmee niet alleen van belang voor het onderwijs maar het is ook een basisvoorwaarde voor het voortbestaan van onze democratische rechtsstaat.

### *Dienend leiderschap*

De bestuurders van onze scholen zijn niet meer dan de beheerder van de vrijheid van onderwijs in opdracht van en namens die burgers. De schoolbesturen hebben de zorgplicht voor het onderwijs aan kinderen in opdracht van hun ouders. Immers, het zijn de ouders die voor dat onderwijs de eindverantwoordelijkheid dragen.<sup>3</sup> Bij bestuurders van

2. Zie bijvoorbeeld artikel 24, lid 1, WVO: "Het schoolplan bevat een beschrijving van het beleid met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs dat binnen de school wordt gevoerd, en omvat in elk geval het onderwijskundig beleid, het personeelsbeleid en het stelsel van kwaliteitszorg."

3. Zie artikel 247 boek 1 BW over de zorgplicht van ouders voor de ontwikkeling van hun kind.

onderwijsinstellingen is er sprake van ‘dienend’ leiderschap. Dat er geen sprake is van een schoolbestuur als ‘oppermacht’ blijkt uit de (onderwijs)wet- en regelgeving. Zo kent het onderwijs een sterke positie van medezeggenschapsraden. De Wet medezeggenschap op scholen bepaalt bijvoorbeeld dat het schoolbestuur het onderwijsbeleid van een school in het schoolplan alleen kan vaststellen met ‘instemming’ van de medezeggenschapsraad, en daarmee van personeel en ouders.<sup>4</sup>

Ouders, als opdrachtgever van schoolbesturen, zijn weliswaar verplicht om het onderwijs aan hun kinderen uit te besteden aan scholen, maar hebben over dat onderwijs ook zeggenschap. Niet alleen via de medezeggenschap op school maar ook door de vrijheid van schoolkeuze, zoals deze (in theorie) nog steeds het uitgangspunt is van de onderwijswetgeving. In het kader van de Wet passend onderwijs is enkele jaren geleden door de wetgever nogmaals uitdrukkelijk in de wet vastgelegd, dat ouders moeten instemmen met het handelingsdeel van het ontwikkelingsperspectief, zoals dat door de school wordt voorgesteld voor kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte.

Helaas zijn de rechten van ouders in het onderwijs momenteel aan erosie onderhevig. Steeds vaker wordt gedoogd dat tegen ouders drang en dwang wordt ingezet, enkel om de ‘instemming’ van ouders af te dwingen, zonder dat daarvoor een wettelijke grondslag bestaat.<sup>5</sup>

#### *Handelingsverlegenheid*

Ondanks de empathie voor hun leerlingen lijken de twee bovengenoemde docenten niet bij machte om te bieden wat hun leerlingen nodig hebben. De ruimte en faciliteiten waarom zij vragen zijn niet vanzelfsprekend. Om hun

beroep naar behoren te kunnen uitoefenen is empathie voor de leerling onvoldoende. Voor de uitoefening van hun beroep moeten zij adequaat worden gefaciliteerd door het management. Het management bepaalt uiteindelijk of ‘handelingsverlegenheid’ van een school het eindstation is van een leerling of een nieuwe start. Betekent ‘handelingsverlegenheid’ van een school: ‘Zoek het lekker zelf uit’ of ‘Jouw zorg is onze zorg’?<sup>6</sup>

De ‘handelingsverlegenheid’ van scholen heeft vanaf het begin van deze eeuw een vlucht genomen. Dit terwijl ‘handelingsverlegenheid’ een woord is dat in de woordenlijst van de Nederlandse taal niet eens voorkomt. Het is een misleidend woord omdat het in feite gaat om het tekortschieten van scholen bij de naleving van de zorgplicht omdat de kennis, kunde en mankracht ontbreken om te voorzien in onderwijs. De oorzaak van handelingsverlegenheid ligt dan ook niet bij het kind, zoals vaak wordt verondersteld, maar bij de onbekwaamheid van de onderwijsaanbieder om aan zijn zorgplicht te kunnen voldoen.

Immers, het recht op onderwijs van minderjarige kinderen ligt al decennialang vast in vele internationale verdragen zoals het Kinderrechtenverdrag. Het staat een overheid vrij om in dat onderwijs te voorzien via een schoolplicht. In dat geval zal die overheid ervoor moeten zorgdragen dat het onderwijsaanbod op de scholen dekkend is. Van handelingsverlegenheid van scholen om te voorzien in het onderwijs aan ieder kind, kan dan ook geen sprake zijn.

6. Op dit moment is de handelingsverlegenheid van scholen de oorzaak dat duizenden leerlingen geen (volwaardig) onderwijsaanbod krijgen en/of op grond van artikel 5a, Leerplichtwet, niet leerbaar worden verklaard omdat zij niet in een klas tot ontwikkeling kunnen komen. Zie voor de meest accurate cijfers voor de aantallen thuiszitters: [www.autipassendonderwijsrecht.nl/thuiszitters](http://www.autipassendonderwijsrecht.nl/thuiszitters)

4. Artikel 10 Wet medezeggenschap scholen.

5. Conferentie Oudervereniging Balans, ‘Bang voor Drang en Dwang’, d.d. 14 september 2020 te Utrecht.

### *Dekkend aanbod*

Verbetering van het onderwijsaanbod op scholen vraagt om leiderschap van schoolbesturen. Dienend leiderschap waarbij empathie voor ‘ieder’ kind het uitgangspunt is. Schoolbesturen zullen het onderwijs op hun scholen dan ook zo moeten inrichten dat alle leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen.<sup>7</sup> De vrijheid van inrichting van scholen biedt schoolbesturen optimale mogelijkheden om het onderwijs af te stemmen op de bijzonder onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Ouders, leraren en schoolleiding zullen met elkaar het schoolplan en het ondersteuningsplan van het samenwerkingsverband zo moeten vormgeven dat er op de scholen, en zo nodig ‘op een andere locatie’, sprake is van een dekkend aanbod. Dit kan door de scholen zelf worden verzorgd of door inkoop van onderwijs en zorg elders, bij (particuliere) aanbieders. Zo is dit al langer gebruikelijk bij de zogenaamde ‘Miep Ziek’ contracten, bij inkoop van onderwijs aan het bed van zieke leerlingen of bij de inkoop van particulier onderwijs op de lente- en zomer-scholen. Dit laatste wordt mogelijk gemaakt door subsidie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).

Zo kan onderwijs op locatie en inkoop van particulier onderwijs worden ingezet om te kunnen voldoen aan de zorgplicht voor passend onderwijs en daarmee handelingsverlegenheid van een school worden voorkomen.

Schoolbesturen die hiervoor kiezen worden op dit moment echter tegengewerkt door de Inspectie van Onderwijs en de minister van OCW. Hoewel geen enkel wettelijk voorschrift

7. In artikel 8, lid 1, van de Wet primair onderwijs staat de doelstelling van het onderwijs: “Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.” Deze bepaling is daarmee een belangrijk wettelijk voorschrift voor de bekostiging van scholen.

dit in de weg staat, zet de inspectie drang en dwang in tegen schoolbesturen als zij in het belang van een leerling voor dit maatwerk kiezen. Dit omdat zij deze ontwikkelingen ‘niet wenselijk’ vinden. De thuiszitters kunnen in de wachtkamer plaatsnemen tot de schoolbesturen binnen de muren van hun bekostigde scholen passend onderwijs kunnen bieden.<sup>8</sup>

### *De vrijheid van inrichting in optima forma*

Het is echter niet de rol van Inspectie van Onderwijs en het ministerie van OCW om de onderwijswetten uit te leggen. Integendeel. De schoolstrijd van 1917 heeft ons artikel 23 van de Grondwet opgeleverd, dat ons beschermt tegen ongewenste bemoeienis van de overheid. De uitleg van wet- en regelgeving is de taak van de rechter. Midden in de coronacrisis, toen afstandsonderwijs de norm was, oordeelde een rechter over een school die een passend onderwijstraject op afstand organiseerde (met inkoop van particulier onderwijs). De school had dit traject op verzoek van de inspectie gestaakt en stelde, conform het standpunt van de Inspectie van Onderwijs, “dat de overeenkomst in strijd met de wet (en dus nietig) is, omdat er geen wettelijke grondslag voor bestaat.” De rechter oordeelde: “Die redenering is echter onjuist: het ontbreken van een wettelijke grondslag is – uiteraard – niet hetzelfde als strijd met de wet.”<sup>9</sup>

Dit is de vrijheid van inrichting in optima forma: zoals de Grondwet bepaalt, is het geven van onderwijs vrij. Verzet tegen de (machtige) overheid vraagt echter om lef en daarmee om moedige schoolbestuurders. Schoolbestuurders die hun

8. Zo ook het niet gefundeerde advies van de Onderwijsraad d.d. 8 november 2019. Dit advies was reden voor de ouderorganisaties Balans en Ouders & Onderwijs om samen met Defence For Children een kritische reactie te schrijven. [www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/11/11/briefadvies-over-uitbesteding-van-bekostiging-aan-particulier-onderwijs](http://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2019/11/11/briefadvies-over-uitbesteding-van-bekostiging-aan-particulier-onderwijs)  
9. Rechtbank Limburg d.d. 29 april 2020, C/03/276319 KG ZA 20/123.

blik niet omhoog richten naar de onderwijsinspectie en de minister, maar omlaag naar hun leraren en leerlingen. Dat vraagt om bestuurders met empathie voor de leerling én met een rechte rug. De rechtvaardige bestuurder die de kinderrechten respecteert en die niet doet wat niet deugt.

Bestuurders zoals Frank Hoogeboom, aan wie ik dit artikel opdraag in dankbare herinnering aan onze fantastische samenwerking gedurende vele, vele jaren.

## OCO en passend onderwijs

*Floor Kaspers*

De invoering van passend onderwijs heeft veel veranderd in de organisatie van ondersteuning op school. OCO voorziet ouders van informatie en advies over de manier waarop passend onderwijs in Amsterdam georganiseerd is. Ook analyseert OCO de vragen en signalen die binnenkomen, om zo bij te dragen aan het oplossen van de, soms hardnekkige, knelpunten binnen passend onderwijs. In dit artikel benoemen we de knelpunten die we als OCO zien op het terrein van passend onderwijs.

*Vragen over passend onderwijs: aantallen en voorbeelden*

In het kalenderjaar 2019 maakte OCO op een totaal van 1.233 dossiers, 221 dossiers op over passend onderwijs. Ongeveer 1 op de 6 casussen dus. De vragen zijn divers: van hulp bij het kiezen van een school met passende ondersteuning voor een leerling met dyslexie, tot het adviseren van een ouder wiens kind langdurig thuiszit. In een vergelijkbare periode, schooljaar 2017-2018, kwamen er 209 vragen over passend onderwijs bij OCO binnen. In schooljaar 2014-2015 waren het nog een stuk minder vragen over passend onderwijs, namelijk 140.

De meeste vragen van ouders over passend onderwijs gaan over de ondersteuning die beschikbaar is voor hun kind. Daarbij gaat het zowel om onduidelijkheid over wat er verwacht kan worden, als kritiek op het ontbreken van noodzakelijke ondersteuning. De meest gestelde vraag is: 'School geeft aan niet (meer) de noodzakelijke ondersteuning voor mijn kind te kunnen bieden. En nu?'

In 2019 werd OCO veertig keer benaderd door ouders die het oneens waren met het advies van school om over te stappen naar een vorm van speciaal onderwijs, of onderwijs

met extra ondersteuning. De meest gestelde vraag hierover was: ‘School wil een toelaatbaarheidsverklaring aanvragen voor mijn kind, maar ik wil graag dat mijn kind op een reguliere school blijft. Wat kan ik doen?’

Verder is de afgelopen jaren een sterke stijging geweest in het aantal dossiers over thuiszitters. In 2019 ging het om negentien dossiers. In de voorgaande analyse uit 2018 waren dit er elf. Het merendeel van deze vragen ging over de mogelijkheid om een kind toch weer geplaatst te krijgen. Daarnaast vroegen ouders advies bij de zoektocht naar een passende onderwijsplek. De meest gestelde vraag is: ‘Mijn kind zit thuis, en ik ben het oneens met de oplossingen van school. Wat nu?’

#### *Knelpunten op een rij*

Er zijn vijf knelpunten die we bij OCO structureel voorbij zien komen in de dossiers. Zij komen sterk overeen met de thema's die ook in de landelijke evaluatie van passend onderwijs terug blijven komen. Deze knelpunten zijn:

- Onvoldoende duidelijkheid extra ondersteuning
- Te snel verwijzen naar speciaal onderwijs
- Geen goede keuze-informatie voor ouders over ondersteuning
- Omzeilen zorgplicht
- Te veel thuiszitters

#### *Onvoldoende duidelijkheid extra ondersteuning*

In de kern gaat passend onderwijs uit van een systeem waarin alle scholen binnen een samenwerkingsverband eenzelfde niveau van basisondersteuning bieden, en daarnaast voor individuele leerlingen extra ondersteuning inzetten. De meest gestelde vraag bij OCO over passend onderwijs gaat over de onduidelijkheid rondom de extra ondersteuning. Wat kunnen ouders verwachten van een school? Welke ondersteuning wordt er nu echt geboden? Wat als de school zegt dat er geen geld is voor extra ondersteuning? Het proces van toewijzing

van extra ondersteuning wisselt per school/schoolbestuur en is niet transparant voor ouders. Voor iedere leerling die extra ondersteuning nodig heeft dient een ontwikkelingsperspectief opgesteld te worden, maar dit wordt vaak pas gedaan wanneer een verwijzing naar speciaal onderwijs aan de orde is. Ook worden ouders er nog onvoldoende bij betrokken. In het basisonderwijs lijkt de werkwijze met het schoolmodel, waarbij de scholen zelf de middelen voor extra ondersteuning verdelen, de sturing op een dekkend pakket van extra ondersteuning voor alle leerlingen moeilijker te maken. Er is onvoldoende zicht op de inzet van de middelen voor extra ondersteuning.

#### *Te snel verwijzen naar speciaal onderwijs*

Aansluitend op het knelpunt rond de extra ondersteuning is het proces rond verwijzing naar speciaal onderwijs. De indruk is dat de stap ‘Wat kan deze school aan extra individuele ondersteuning bieden?’ niet altijd gezet wordt. Als de ondersteuningsvraag van een leerling de basisondersteuning te boven gaat, wordt er snel tegen ouders gezegd dat het tijd is om een toelaatbaarheidsverklaring aan te vragen. Voor ouders komt dit vaak als een verrassing. Ook wordt er meestal niet gekeken of er andere reguliere scholen zijn die passend onderwijs zouden kunnen bieden. Voor ouders is het moeilijk in te schatten wat de mogelijkheden zijn om binnen de reguliere school extra ondersteuning te krijgen.

#### *Geen goede keuze-informatie voor ouders over ondersteuning*

Voor ouders van kinderen die ondersteuning nodig hebben, is het bij het maken van de schoolkeuze van belang te weten welke ondersteuning een school biedt. Hoewel er in Amsterdam de afgelopen jaren zowel bij de basisscholen als bij de scholen voor voortgezet onderwijs stappen gezet zijn richting meer duidelijkheid over de schoolondersteuningsprofielen, biedt dit ouders vaak nog steeds onvoldoende houvast. De informatie die scholen beschikbaar stellen is

algemeen van aard en gaat niet in op de extra ondersteuning die mogelijk is. Ook is het erg moeilijk om een vergelijking te maken tussen scholen. Wanneer ouders beter in staat worden gesteld om een school te kiezen die bij hun kind past, door middel van goede keuze- informatie over de ondersteuning, voorkomt dat onnodige uitval en verwijzingen.

#### *Omzeilen zorgplicht*

We zien dat scholen te vaak de zorgplicht omzeilen. Dit kan komen omdat ze onvoldoende op de hoogte zijn van de verplichtingen, of het kan een bewuste keuze zijn. Het effect is hetzelfde: leerlingen worden niet toegelaten tot een school of worden verwezen naar een andere school zonder dat er goed onderzoek is gedaan naar de vraag en het aanbod van de ondersteuning. Een voorbeeld van omzeilen van de zorgplicht zijn scholen die bij aanmelding aangeven dat ze een leerling met beperking X geen plek kunnen bieden en ouders adviseren verder te gaan kijken. Er wordt dan niet voldaan aan de onderzoeksplicht, en ook niet aan de verplichting om op zoek te gaan naar een plek die wel past, mocht de school van aanmelding de ondersteuning echt niet kunnen bieden.

#### *Te veel thuiszitters*

Samenhangend met het omzeilen van de zorgplicht, is het feit dat het nog niet gelukt is om het aantal thuiszitters structureel terug te dringen. De redenen waarom leerlingen thuis komen te zitten zijn divers, maar vaak is er sprake van een mismatch tussen de verwachtingen van ouders over de ondersteuning die de school biedt aan een leerling en het aanbod van de school. Ook laten de situaties van thuiszitters vaak zien dat de afstemming tussen zorg en onderwijs, om te komen tot een pakket van maatwerk voor een leerling, in de praktijk vaak moeizaam verloopt.

## Over OCO

OCO staat voor Stichting Onderwijs Consumenten Organisatie. OCO informeert, adviseert en verbindt Amsterdamse ouders (en leerlingen en mbo-studenten). Daarmee bevordert OCO het partnerschap tussen ouders en school. OCO biedt ouders de informatie die ze nodig hebben om een verantwoorde schoolkeuze te maken en geeft antwoord op vragen over de gang van zaken op school. Bij problemen op school staat OCO ouders bij met advies om ouders in staat te stellen hun verantwoordelijkheid te nemen en samen met school de problemen op te lossen.

OCO is van start gegaan op 6 december 2006 op basis van een amendement in de gemeenteraad van Karina Schaapman. Dankzij subsidie van de gemeente Amsterdam kunnen alle Amsterdamse ouders kosteloos gebruik maken van de informatie en diensten van OCO. Indien nodig kan OCO doorverwijzen naar gespecialiseerde hulp. Bij klachten over school zet OCO in op deëscalatie, als dat niet lukt kan OCO ouders helpen richting klachtencommissie of juridisch advies.

OCO werkt samen met de gemeente Amsterdam en de Amsterdamse schoolbesturen waar het kan, en is kritisch waar het moet om de belangen van Amsterdamse ouders te bewaken.

## Personalia

Menno van de Koppel  
*Directeur OCO*

Kirsten van Zoelen  
*Ouder van zoon in 3 havo, pseudoniem*

Floor Kaspers  
*Expert passend onderwijs OCO*

Ashley van Daalen  
*Voormalig medewerker helpdesk OCO*

Jan Bransen  
*Hoogleraar filosofie aan de Radboud Universiteit Nijmegen*

Jan-Willem Christiaan van Beekum  
*Student filosofie aan de Universiteit Utrecht*

Fatima Jilali  
*Mbo-expert OCO*

Neely Anne de Ronde-Davidse  
*Lector inclusieve klassen bij Driestar educatief*

Marion van Binsbergen  
*Onderzoeker Kohnstamm Instituut*

Sanne Pronk  
*Onderzoeker Altra Onderwijs & Jeugdhulp*

Erik van Schooten  
*Onderzoeker Kohnstamm Instituut*



Fadie Hanna  
*Docent/onderzoeker Universitaire Pabo,  
Universiteit van Amsterdam*

Marjolein Zee  
*Onderwijspedagoog en docent Universiteit van Amsterdam*

Hüseyin Susam  
*Docent/onderzoeker Hogeschool IPABO*

Hein Broekkamp  
*Senior raadsadviseur Onderwijsraad*

Guuske Ledoux  
*Wetenschappelijk directeur Kohnstamm Instituut*

Katinka Slump  
*Onderwijsjurist*

## Colofon

Deze bundel verscheen bij het symposium  
'Empathie en passend onderwijs' op 5 oktober  
2020 in De Balie in Amsterdam ter ere van het  
afscheid van Frank Hoogeboom als voorzitter  
van het stichtingsbestuur van OCO.

### *Redactie*

Hein Broekkamp en Fadie Hanna (bestuur OCO)  
Floor Kaspers en Menno van de Koppel (staf OCO)

### *Eindredactie*

Rosalie Anstadt

### *Grafisch ontwerp*

Raoul Wassenaar

### *Omslagillustratie*

Vos Broekema

### *Drukwerk*

Rob Stolk

### *Oplage*

100

Onderwijs Consumenten Organisatie  
Waterlooplein 123 (boven)  
1011 PG Amsterdam

[www.onderwijsconsument.nl](http://www.onderwijsconsument.nl)  
020-3306320

