

frictie

WAT BLIJFT, IS DE BEVLOGENHEID

Aan het eind van zijn loopbaan als wetenschapper én praktijkwerker in het speciaal onderwijs blikt KAP-redacteur Jan Bijstra terug. Er is veel waarover hij zich verwondert. Maar bewondering is er ook.

JAN BIJSTRA

An alles in het leven komt een eind: nu ik (bijna volledig) ben gestopt met werken, eindigt ook mijn redacteurschap van het prachtblad *Kind & Adolescent Praktijk*. Een mooi moment om in verwondering terug te kijken, de verhouding tussen wetenschap en praktijk nog eens kritisch tegen het licht te houden en stil te staan bij een paar grote veranderingen in het speciaal onderwijs.

Een kleine vijftientig jaar geleden maakte ik, na zo'n vijftien jaar aan de Rijksuniversiteit Groningen te hebben gewerkt, de overstap naar de praktijk, die van het speciaal onderwijs welteverstaan. Aan de universiteit was ik altijd sterk gericht op de praktijk: gespreksvoering, diagnostiek en onderzoek naar de effectiviteit van interventieprogramma's. Mijn werk in het speciaal onderwijs was juist sterk wetenschapsgericht: onderzoek in de scholen promoten, voorstellen schrijven voor onderzoeksubsidies en onderzoek doen naar de kwaliteit van scholen. Ik was, kortom, praktijkmens in de universiteit en wetenschapper in het speciaal onderwijs.

De verhouding tussen wetenschap en praktijk is altijd een moeizame geweest. Tijdens mijn universiteitsjaren liep ik er steeds weer tegenaan hoe moeilijk het was om scholen in te komen met (volgens mijzelf in

ieder geval) zinvolle onderzoeksvorstellen. Toen ik eenmaal in de praktijk werkzaam was, begon ik het te begrijpen: scholen hebben veelal geen zin en ook geen tijd om mee te doen aan onderzoek waarvan de vraag niet direct voortkomt uit eigen behoefte. Pas wanneer onderzoek iets concreets oplevert waarmee scholen op korte termijn iets kunnen, gaat de deur gemakkelijker open. Ik begrijp beide standpunten. Voor de wetenschap geldt helaas dat onderzoek niet altijd kant-en-klare oplossingen voor problemen oplevert, en vanuit praktisch oogpunt zijn scholen nu eenmaal de ideale vindplaatsen voor proefpersonen en respondenten (niet alleen de kinderen zelf, maar via de kinderen ook de ouders!). Scholen worden echter overstelpt met verzoeken (zeker nu sinds een aantal jaren via lectoraten ook hogescholen op de onderzoeksmarkt zijn verschenen) en dan word je steeds kieskeuriger en komt de vraag op tafel: 'Maar wat levert het mij op?'

Toch lijkt er sinds enige tijd een lichte kentering te ontstaan. Zo vraagt het Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch (NRO), dat verantwoordelijk is voor het toekennen van subsidies in het onderwijs, steeds explicieter om 'bewijs' dat de ingediende aanvraag voortkomt uit en ondersteund wordt door onderwijsorganisaties. Subsidievoorstellen worden



niet alleen beoordeeld door wetenschappers, maar ook door praktijkwerkers. De website 'Leren van Gedrag' is enkele jaren geleden in het leven geroepen om onderzoekers en praktijkwerkers nader tot elkaar te brengen. Bovendien worden regionaal met enige regelmaat bijeenkomsten georganiseerd waar onderzoekers hun onderzoek presenteren voor een praktijkpubliek. Het is een mooi initiatief, de opkomst bij deze bijeenkomsten is soms goed met tachtig à negentig bezoekers, maar daarmee is van een echte doorbraak natuurlijk nog lang geen sprake.

En daarbij moet gezegd: dat onderzoekers beter dienen aan te sluiten bij vragen vanuit scholen is één, maar dat scholen er goed aan zouden doen onderzoeksresultaten meer mee te laten wegen in hun besluitvorming, is een ander. Zo lijken scholen zich lang niet altijd iets aan te trekken van onderzoek waarin bijvoorbeeld wordt aangetoond dat een interventie geringe effectiviteit laat zien of door de databank van het Nederlands Jeugdinstituut niet eens erkend wordt. Een aantrekkelijke vormgeving of een enthousiaste leraar die een training heeft gevolgd, willen nog wel eens de doorslag geven om een interventie schoolbreed in te voeren. Dat dat schoolbreed invoeren dan niet een kwestie is van een aantal weken,

maar integraal en langdurig moet worden voortgezet, is ook een aandachtspunt. Overigens hebben de wijze waarop wetenschappers rapporteren over onderzoeksresultaten en de manier waarop de media daarmee aan de haal gaan ook invloed op hoe er vervolgens in de praktijk mee wordt omgegaan. In samenvattingen van onderzoeksrapportages staan doorgaans vooral de positieve highlights, maar alle in de discussieparagraaf gemaakte mitsen en maren bij de resultaten blijven onder de radar. Aangezien het lezen en goed interpreteren van onderzoeksuitkomsten enige vaardigheid vraagt, is het dus niet onlogisch dat scholen een vertekend beeld kunnen hebben van de effectiviteit van interventies.

Het zou mooi zijn wanneer beide partijen elkaar beter weten te vinden, want goed beschouwd is onderzoek niet meer of minder dan een formalisering en veralgemenisering van dagelijkse praktijkvragen waar een school iedere dag mee bezig is. Een aantal jaren schreef ik in een column in het onderwijsvakblad *Schooljournaal* het volgende: 'U wilt weten hoe Arjan het dit schooljaar heeft gedaan? De onderzoeker wil weten hoe leerlingen met ADHD het doen in het regulier onderwijs. U hebt *Positive School Behavior* geïntroduceerd in de school en hebt zo uw ideeën over dit

programma? De onderzoeker bestudeert systematisch de effectiviteit van PBS. U vraagt zich af of uw kleine school wel voldoende onderwijskwaliteit kan leveren? De onderzoeker doet onderzoek naar de onderwijskwaliteit in een krimpregio.' Kortom: onderzoeker en praktijkwerker willen hetzelfde weten.

NIET ÉCHT SAMEN NAAR SCHOOL

Een van de grote ontwikkelingen waar ik de afgelopen vijftienvintig jaar in opeenvolgende fases mee te maken kreeg, is die van een sterk gesegregeerde onderwijsstructuur naar meer inclusief onderwijs. Toen ik eind jaren negentig begon in het speciaal onderwijs, was 'Weer Samen Naar School' net een aantal jaar geïntroduceerd. WSNS was een eerste schuchtere poging om het grote aantal speciale scholen enigszins in te dikken; dat was geen overbodige luxe, want voor iedere extra onderwijszorgbehoefte was wel een aparte school (in die tijd spraken we natuurlijk nog niet van extra onderwijszorgbehoefte; correct taalgebruik werd nog niet zo nodig gevonden: een kind was zeer moeilijk opvoedbaar en dan ging hij naar de zmk school; zo simpel lag het). MLK-scholen (scholen voor moeilijk lerende kinderen) en lom-scholen (scholen voor leer- en opvoedingsmoeilijkheden) werden opgeheven en daarvoor in de plaats kwam de sbo-school, de school voor speciaal basisonderwijs.

Getuige de naamgeving 'speciaal basisonderwijs' zat het inclusieve denken Nederland echter nog niet echt in het bloed. Het sbo is dan wettelijk weliswaar regulier onderwijs, maar voor alle zekerheid hebben we het woordje 'speciaal' toch maar behouden. Het doet vermoeden dat we destijds met de invoering van WSNS eigenlijk nog niet écht weer samen naar school wilden. En een daadwerkelijke vermenging van leerlingen met en zonder extra onderwijszorgbehoefte is sindsdien ook nog niet echt gerealiseerd: veel sbo-scholen zijn en blijven scholen die vaak alleen te bereiken zijn per taxi of busje. Het is tot op de dag van vandaag nog vaak nodig om aan studenten duidelijk te maken dat een school voor speciaal basisonderwijs niet hetzelfde is als een school voor speciaal onderwijs. En Nederlandse onderzoekers hebben in een artikel voor een Engelstalig tijdschrift vaak de grootste moeite om uit te leggen waar sbo in de Nederlandse onderwijssituatie staat: regulier onderwijs met het woordje 'speciaal' in de naam?

Hoe dan ook, de eerlijkheid gebiedt te zeggen dat het toenmalige, nog nauwelijks inclusieve onderwijsbestel voor speciale scholen zo zijn voordelen had. Zo kon iedere school haar eigen toelatingscriteria hanteren: had je het als school zwaar of zat je behoorlijk vol, dan was het niet zo moeilijk om aangemelde leerlingen te weigeren op grond van argumenten als 'niet passend' op deze school. Dat werd echter allemaal anders in de ontwikkeling die inmiddels voor de deur stond: via de *Wet op de Expertisecentra* in 2003 de inrichting van het clusteronderwijs en de mogelijkheid van rugzakbegeleiding. In tegenstelling tot WSNS werd de indeling van het speciaal onderwijs in vier

clusters een echt forse stap in de richting van een minder gesegregeerd onderwijssysteem. Bovendien gaf de rugzakbegeleiding ouders de mogelijkheid om hun kind met extra onderwijsbehoefte op de reguliere school te houden: dit was een duidelijke ontwikkeling naar meer inclusiviteit.

RUN OP RUGZAKGELD

Toelatingscriteria werden landelijk en dat bracht voor speciale scholen dus een andere situatie met zich mee: wanneer leerlingen aan criteria zus en zo voldeden, moesten ze worden toegelaten. Dat dat uiteindelijk zou leiden tot een run op de beschikbare rugzakgeld, laat zich raden. Wederom gebiedt de eerlijkheid namelijk te zeggen dat het voor ouders en reguliere scholen niet zo heel ingewikkeld was om een pakketje informatie aan te leveren waaruit bleek dat dringend rugzakbegeleiding nodig was. De instelling van landelijke criteria had in het bijzonder voor leerlingen met gedrags- en/of psychiatrische problematiek nog een ander negatief effect: een van de criteria voor toelating tot een cluster-4-school luidde namelijk de aanwezigheid van een psychiatrische diagnose en dat was dan ook een van de redenen dat het aantal gestelde diagnoses flink toenam.

Over het heikele punt van diagnosestelling is in de afgelopen jaren natuurlijk al veel gezegd en geschreven; wat ik hier nog kwijt wil is dat het stellen van een diagnose omwille van het verkrijgen van een indicatie voor toelating tot school mogelijk ertoe heeft geleid dat kinderen een label opgelegd hebben gekregen dat hen onterecht is blijven achtervolgen: niet 'Jan is gewoon druk' (het ene kind is nu eenmaal drukker dan het andere), maar 'Jan heeft ADHD' of nog een stap verder: 'Jan is een ADHD-er' (dus moet hij een indicatie). Een psychiatrische diagnose is echter niet meer of minder dan een label voor een serie gedragingen, zoals onder andere vastgelegd in de DSM. Eigenlijk zouden we moeten zeggen: Jan vertoont gedragingen waar we gezamenlijk over hebben afgesproken dat we daar het label ADHD voor gebruiken. Maar uiteraard: dat is nogal onwerkbaar.

Dat het systeem van de rugzakbegeleiding letterlijk en figuurlijk failliet zou gaan, was te voorzien. Ik heb mij laten vertellen dat een wetenschappelijke adviescommissie die betrokken was bij de invoering ervan dat zelfs al in een zeer vroeg stadium had voorspeld. Desalniettemin: het moest en zou doorgaan tot duidelijk werd dat het echt niet kon worden gehandhaafd en er iets nieuws moest worden bedacht. En dat werd Passend Onderwijs in 2014, na een zeer lang invoeringstraject. En wederom kwam een voorspelling uit die al bij de introductie was gedaan: de speciale scholen zullen de eerste jaren met krimp te maken krijgen, maar na verloop van tijd zal blijken dat reguliere scholen het toch niet aankunnen en zullen met name de speciale scholen voor leerlingen met extra onderwijsbehoeften op het gebied van gedrag weer vol gaan lopen. Dat is dan ook de huidige situatie.

Maar gelukkig, in het onderwijs is er *never a dull moment* en komen er dus al weer nieuwe ontwik-

kelingen op ons af: vorig jaar leverde de Onderwijsraad een adviesrapport af onder de noemer 'Steeds inclusiever' en ook wordt inmiddels gesproken over een nieuwe stip op de horizon: 'funderend onderwijs'. Inmiddels al weer vijf jaar geleden kregen we nog een uitgebreid toekomstperspectief voorgeschoteld in het rapport Onderwijs2032. Ik heb daar toen nog een flinke *Fricctie* in dit blad aan gewijd. Hoe het daar nu mee staat, ben ik eerlijk gezegd even kwijt. Als ik ernaar speur op internet valt mij wel op dat de meeste recente reacties op dit rapport stammen uit 2017. Radiostilte dus.

HART VOOR HET KIND

Never a dull moment in onderwijs dus. Maar ook: veel blijft hetzelfde. Een jaar of zes geleden schreef ik in een column in eerder genoemd onderwijsvakblad over de hoge werkdruk: dat was toen het geval, maar ook in 1991 werd al geschreven dat zeventig procent van de leraren het takenpakket als zwaar ervaart. En het is in deze tijd nog steeds een issue. Wat bijvoorbeeld te zeggen van een bericht van de Algemene Onderwijsbond, een jaartje geleden: 'Weer meer burn-outklachten in het onderwijs'. En zeker ook

de portemonnee is een terugkerend thema: zes jaar geleden schreef ik over de prestatiebeloning en over de vraag of het gaat helpen wanneer het onderwijs een bonuscultuur gaat invoeren. Maar al in 2004 deed het Centraal Planbureau een uitgebreid onderzoek naar prestatieprikkels in het Nederlands onderwijs. En zoals u allemaal recentelijk hebt kunnen lezen in de media blijft de beloning een onderwerp van gesprek. Tot slot: de roep om meer mannen in het onderwijs is ook al een jaren durend gespreksonderwerp. Meer mannen zou beter zijn, is de teneur (hoewel uit de onderzoeksliteratuur blijkt dat er nauwelijks bewijs is dat jongens het beter of slechter doen bij mannelijke of vrouwelijke leerkrachten).

Aan het begin van deze *Fricctie* schreef ik dat ik met verwondering terugkijk naar de afgelopen vijftien jaar: verwondering over waar onderwijsmensen zoal mee te maken krijgen: grote veranderingen, flinke obstakels en stevige werkdruk. Van daaruit is de stap naar *bewondering* maar heel klein: *bewondering* voor de bevoegdheid en motivatie van onderwijsmensen die ondanks alles hart voor het kind hebben en daarom steeds maar doorgaan. Voor hen neem ik mijn hoed af.