Waarom een ontwikkelingsperspectief meer is dan IQ en leerrendement

Noëlle Pameijer[1]

1 Inleiding

De essentie van Passend Onderwijs is dat alle leerlingen zich optimaal ontwikkelen: de 'gewone' leerlingen, maar ook de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben (www.passendonderwijs.nl). Alle leerlingen hebben recht op kwalitatief goed onderwijs dat afgestemd is op hun mogelijkheden. Doelgericht werken is daarbij noodzaak, omdat ambitieuze doelen en effectieve feedback belangrijke kenmerken van goed onderwijs zijn (Marzano, 2007). Doelgericht werken gebeurt op school- en groepsniveau. Voor de ongeveer 10% leerlingen die het minimum eindniveau niet bereikt, gebeurt dit op individueel niveau. Voor deze leerlingen kan de school een ontwikkelingsperspectief (OPP) formuleren. Hiermee maakt ze inzichtelijk – voor zichzelf, ouders, leerling en inspectie – welke leerdoelen ze nastreeft. Een OPP bevat twee onderdelen (Clijsen, Pieterse, Spaans, & Visser, 2009):

1 *Uitstroombestemming en -niveau* (UB en UN, lange termijn): voortgezet speciaal onderwijs (VSO), praktijkonderwijs (PrO), VMBO (eventueel met leerwegondersteuning), HAVO of VWO.
2 *Leerrendementsverwachting* (LRV, korte termijn) voor technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen: welke doelen streven we de komende periode na?

De school werkt zo meer 'plannend' dan 'volgend' en kan systematisch evalueren of ze nog op koers zit. Door uit te gaan van de mogelijkheden van een leerling en met kwalitatief goed onderwijs beoogt ze te voorkomen dat leerlingen onder hun niveau functioneren. Een OPP speelt ook een belangrijke rol bij de overgang naar het VO. Samen met leerling en ouders werkt de school naar een soepele overgang toe, zodat de leerling op het VO komt dat past bij diens mogelijkheden. En de school zou tenslotte met een OPP kunnen aantonen dat de leerachterstanden niet te wijten zijn aan de kwaliteit van het onderwijs.

Discussies rondom het OPP

Het OPP staat sterk in de belangstelling vanwege de relatie met opbrengstgericht werken en de referentieniveaus taal en rekenen. Het is actueel omdat het in Passend Onderwijs het individuele handelingsplan zal gaan vervangen. In de praktijk en in vakbladen is veel discussie over de zin en onzin van het OPP. Zo bespraken Wieberdink en Kuster (2011) onlangs in dit tijdschrift 'zwaarwegende bezwaren tegen het OPP' (p.173). De prospectieve benadering van de cognitieve ontwikkeling, waarbij men vanuit beginkenmerken van een kind diens eindniveau vaststelt, zou geen recht doen aan het complexe karakter van schools leren. Zij waarschuwen geheel terecht voor het gevaar van te lage doelen wanneer een school het OPP baseert op IQ of leerrendement, terwijl een deel van het lage leerrendement waarschijnlijk te wijten is aan de geringe effectiviteit van de school. Verwachten dat een school aan kan tonen dat een leerachterstand veroorzaakt wordt door kindkenmerken – en dus niet door de kwali-

teit van het onderwijs – negeert het interactieve karakter van leren en de rol van toeval daarin. Bovendien zou een OPP geen enkele waarde hebben wanneer het een school ontbreekt aan de middelen om de extra instructie en oefentijd die deze leerlingen nodig hebben te bieden. Ten slotte is er het risico dat scholen een te laag OPP formuleren, zodat zij in groep 8 niet aan ouders en inspectie hoeven te verantwoorden dat het eindniveau lager is uitgevallen dan voorspeld. De auteurs pleiten voor een retrospectieve benadering: vanuit de kenmerken van een gewenste eindtoestand schrijft men de ontwikkeling in opeenvolgende stappen voor. Vanuit dit eindniveau (een bepaald minimumniveau van lezen, schrijven en rekenen, zodat een startkwalificatie in het VO mogelijk wordt) zijn tussendoelen af te leiden, te relateren aan doelen in de leerlijn en te vertalen naar een plan van aanpak, aldus Wieberdink en Kuster.

Ook al stelt de Evaluatie Commissie Passend Onderwijs (ECPO, mei 2011) dat het onderwijs van elk kind gericht moet zijn op zijn (toekomstige) mogelijkheden, zij is van mening dat het werken met een uitstroomniveau risico's met zich meebrengt (p. 22-23):

- Het idee van het OPP is gebaseerd op een wankel fundament: het gaat uit van de discutabele premisse dat men bij leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (ruim van te voren) betrouwbare voorspellingen over hun toekomstperspectief kan maken. Het betrouwbaar voorspellen van de ontwikkelingsmogelijkheden en het uitstroomniveau is bij leerlingen in het SO 'nog hachelijker' dan bij leerlingen in het regulier onderwijs, aldus de ECPO.
- Het tweede risico betreft het Pygmalioneffect: bij een te lage inschatting van het uitstroomniveau zal de leerkracht zich (onbewust) laten sturen door te lage verwachtingen, waardoor de leerling uiteindelijk beneden zijn mogelijkheden presteert.
- Wanneer de Inspectie zich bij de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs o.a. zal laten leiden door de mate waarin leerlingen hun uitstroomniveau bereiken, ligt het voor de hand dat scholen dit niveau niet al te hoog zullen leggen. Daarmee verkleinen ze immers de kans op een negatieve beoordeling. Dit – in interactie met het tweede risico – kan ertoe leiden dat het feitelijke uitstroomniveau van een leerling lager wordt dan in potentie mogelijk is.

Deze risico's doen de ECPO met klem adviseren het OPP vooralsnog niet wettelijk vast te leggen. Gebeurt dit toch, dan adviseert de ECPO om in het toezichtkader van de Inspectie vast te leggen dat het bereiken van het uitstroomniveau niet als parameter voor de kwaliteit van het onderwijs mag worden gebruikt.

De bezwaren van Wieberdink en Kuster en de risico's die de ECPO noemt zijn mijns inziens terecht. Het zijn belangrijke waarschuwingen die alle betrokkenen in het onderwijs – schoolteams, externe begeleiders en Inspectie – serieus moeten nemen en zien te voorkomen. Een aantal van de bezwaren en risico's geldt echter nu ook al zonder OPP, zoals het onbewust hanteren van te lage doelen en het analyseren en voorspellen van leren op basis van kindkenmerken alleen. Verantwoord werken met een OPP zou hier juist aan tegemoet kunnen komen, indien men onderwijsleerproblemen vanuit een transactioneel kader analyseert, bewust kiest voor ambitieuze doelen en er ook alles aan doet om die doelen te behalen. Het OPP mag niet op zichzelf staan, maar moet ingekaderd zijn in handelingsgericht werken (HGW, Pameijer, Van Beukering, & De Lange, 2009) en altijd in het belang van de betreffende leerling zijn. Het OPP is een middel om doelgericht te werken (dus geen doel op zich). En doelgericht werken is en blijft een belangrijk kenmerk van effectief onderwijs, ook al kleven er bezwaren aan het OPP. Zonder doelen geen richting, geen effectieve feedback en geen mogelijkheid tot evaluatie (Pameijer e.a., 2009, p. 36). In het kader van opbrengstgericht werken is werken zonder doelen bovendien ondenkbaar.

Dit artikel

Een OPP kan een bijdrage leveren aan Passend Onderwijs, mits verantwoord opgesteld, met marges, regelmatig geëvalueerd en vertaald in wat het kind nodig heeft om de doelen te behalen (onderwijsbehoeften). In dit artikel beoog ik dit te onderbouwen. Eerst is er aandacht voor welke leerlingen een OPP nodig is en hoe hun OPP doorgaans wordt geformuleerd (par. 2). Daarna bespreek ik de relatie tussen IQ, leerrendement en schoolsucces (par. 3). De aanbeveling is om uiterst voorzichtig om te gaan met 'het IQ', zeker bij jonge leerlingen, allochtone leerlingen en leerlingen met psychiatrische problemen of een verstandelijke beperking (par. 4). Een OPP dient in alle gevallen gebaseerd te zijn op een gedegen analyse van de wisselwerking tussen kenmerken van kind, onderwijs en opvoeding (par. 5). Doel hiervan is het stellen van ambitieuze doelen (voor zowel de UB als LRV) met bandbreedtes. De hamvraag daarbij is: welke kenmerken van kind, onderwijs en opvoeding zijn zodanig te beïnvloeden dat we deze hoge doelen gaan bereiken? Op deze manier is het OPP ingekaderd in HGW, het leidt tot doelgericht handelen op een breed terrein waaronder ook welbevinden, werkhouding en sociaal-emotionele ontwikkeling (par. 6). Een leerling is tenslotte veel meer dan zijn CITO-scores!

2 Voor welke leerlingen is een OPP nodig en hoe formuleert men dit doorgaans?

Met de invoering van Passend Onderwijs wordt het handelingsplan vervangen door een OPP (Nieuwsbrief Passend Onderwijs, januari 2011, www.passendonderwijs.nl). Dit wordt na overleg met ouders vastgesteld en er vindt periodiek overleg plaats over de vorderingen. *Scholen voor speciaal (basis)onderwijs dienen voor alle leerlingen een OPP te formuleren. Het regulier onderwijs moet dit voor bepaalde leerlingen doen.* De Inspectie van het Onderwijs (8 december 2010) zegt hierover: 'Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de meeste voortgang boeken als zij zo lang mogelijk bij het programma van hun basisgroep gehouden worden, aangevuld met geïntensiveerde oefening en instructie (convergente differentiatie). Toch zijn er op bijna alle scholen wel één of meer leerlingen die vanwege hun specifieke onderwijsbehoeften door de school geheel of gedeeltelijk zijn losgekoppeld van het reguliere curriculum van de groep en een eigen leerlijn hebben. Soms is dit een eigen leerlijn voor taal en rekenen, soms voor slechts één vak. De Inspectie vindt het belangrijk dat scholen kunnen aantonen (verantwoorden) dat deze leerlingen als gevolg van beperktere capaciteiten een eigen leerlijn hebben en niet als gevolg van lage ambities van de school of tekortkomingen in de kwaliteit van het onderwijs. Ook vindt de Inspectie het belangrijk dat scholen kunnen laten zien dat deze leerlingen voldoende voortgang boeken. Daarom verwacht zij dat voor leerlingen die door de school voor één of meerdere vakgebieden op een eigen leerlijn zijn gezet, een ontwikkelingsperspectief is opgesteld, zodanig dat de ontwikkeling van deze leerlingen kan worden beoordeeld (indicator 1.4).'

Maar hoe formuleer je en OPP? Sommige scholen baseren het OPP op het leerrendement tot nu toe; ze trekken de ontwikkelingslijn als het ware gewoon door. Bij een leerling die na 10 maanden onderwijs zes maanden vooruitgang heeft geboekt, is het leerrendement bijvoorbeeld 60%. Op basis van deze leerwinst voorspellen zij de toekomstige leerontwikkeling. Andere scholen vragen een intelligentieonderzoek aan en baseren het OPP hierop; via een tabel zetten zij de IQ-score om in een LRV en UB. Bij een IQ van 80 bijvoorbeeld, hoort een LRV van 60% en een uitstroomniveau van midden groep 6. De meeste scholen combineren IQ en leerwinst. Een OPP is hier echter niet alleen op te baseren. Zo eenvoudig is het niet. Het voorspellen van schoolsucces is een complex proces waarin veel meer factoren dan IQ en leerrendement een rol spelen. En een aantal daarvan zijn te beïnvloeden met goed onderwijs, met name daar zouden we ons dus op moeten richten.

3 IQ, leerrendement en het voorspellen van schoolsucces

IQ en schoolsucces

Kinderen met hoge intelligentieniveaus maken zich schoolkennis sneller en makkelijker eigen, halen hogere cijfers, vinden het op school leuker en blijven er langer (Resing, & Drenth, 2007). Het verband tussen IQ-scores en schooltoetsen ligt gemiddeld rond de .50; IQ-scores hangen tussen .40 en .60 samen met schoolsucces. De voorspellende waarde van het IQ is dus verre van volmaakt (Resing, & Drenth, 2007, p. 98). Schoolprestaties hangen tevens samen met andere factoren van het kind en met de kwaliteit van het onderwijs en de opvoeding. Een combinatie van intelligentie, motivatie, concentratie, zelfbeeld, culturele achtergrond, sociaal economische status, levensgeschiedenis en de kwaliteit van onderwijs en opvoeding geeft een betere voorspelling. Intelligentie is echter wel de hoogste afzonderlijke voorspeller. Het totale IQ (TIQ) blijft de beste samenvatting van algeheel cognitief functioneren en is nog steeds de best correlerende maat met schoolprestaties: '*it is among the highest known relationships between any two variables in the field of psychology*' (Weiss e.a., 2006, p. 93 in Kaldenbach, 2007). Stel dat we maar één voorspeller zouden mogen gebruiken, dan zouden we voor het TIQ kunnen kiezen. Maar hoe betrouwbaar is deze score?

Betrouwbaarheid van IQ-scores

Een IQ-score is een *inschatting van het intelligentieniveau*, want er is altijd sprake van een standaardmeetfout. Daarom vermeldt een orthopedagoog of psycholoog het *betrouwbaarheidinterval*: de waardes waartussen (met een waarschijnlijkheid van 90% of 95%) de ware intelligentiescore valt. Bijvoorbeeld: voor een gevonden WISC III score van 90, loopt dit interval van 83 – 98. Het is dus niet met zekerheid te zeggen of de ware score lager dan wel hoger is dan 90. Afwijkingen tot 10 punten zijn normaal en afwijkingen van 10 tot 20 punten komen voor (Tellegen, 2004). Verschillende IQ-tests kunnen daarnaast bij hetzelfde kind tot verschillende scores leiden, omdat ze andere aspecten van intelligentie vaststellen. Wanneer een kind bijvoorbeeld getest is met de WISC en de RAKIT, dan is de kans op een verschil van 10 punten of meer groter dan 30% (Tellegen, 2004). Eenzelfde test die twee keer is afgenomen bij hetzelfde kind kan ook verschillen laten zien vanwege het test-hertesteffect. En als de normen van een van de tests verouderd zijn, dan moeten we ook rekening houden met het Flynn effect: over een periode van 30 jaar (één generatie) nemen IQ-scores ongeveer 10 punten toe, zo'n drie punten in 10 jaar (Resing, & Drenth, 2007).

IQ, leerrendementsverwachting en uitstroombestemming

Wanneer we 'het IQ' gebruiken om een UB en LRV te formuleren, gaan we uit van een score en niet van een betrouwbaarheidsinterval. Dit gebeurt ten onrechte vaker in het onderwijs, denk maar aan IQ-scores als indicatie voor cluster 3, PrO en LWOO. Wijkt een IQ hier één punt vanaf, dan krijgt een kind de indicatie niet toegekend. In de praktijk circuleert de tabel 'Theoretisch LRV op basis van het TIQ' (gebaseerd op Nicholson, 1980). Per IQ-score (van 50 – 140) geeft deze tabel een LRV in procenten en een eindniveau in DLE's[2]. *Deze tabel is sterk verouderd en geeft schijnzekerheid*. Bijvoorbeeld: een TIQ van 80 heeft volgens deze tabel een LRV van 60% en een eind DLE van 36, terwijl een IQ van 81 een LRV van 60 – 65% en een eind DLE van 36-39. Eén IQ-punt verschil, hetgeen geen enkele betekenis heeft, kan tot een hoger LRV en eind DLE leiden. En dan is er nog de ondeugdelijkheid van DLE's, volgens Evers en Resing (2007) 'het drijfzand van DLE's'. Wanneer we wel rekening houden met betrouwbaarheidsintervallen, dan neemt de spreiding aanzienlijk toe: een IQ tussen 81 en 90 heeft een LRV tussen 65% en 80%. Dit interval is te benutten als de '*bandbreedte OPP*': we blijven binnen deze marges en, afhankelijk van andere factoren van kind, onderwijs en gezin, gaan we aan de

hoge kant (bij veel stimulerende factoren) of aan de lagere kant (bij veel onveranderbare belemmerende factoren) zitten.

Een leerrendementsverwachting op basis van schooltoetsen

Uit onderzoek van CITO (Moelands, 2007) blijkt dat intelligentie weinig betrouwbaar rekenresultaten voorspelt, althans als enige voorspeller. De beste voorspeller van een te verwachten rekenresultaat zijn voorgaande toetsscores, zeker naarmate er meer toetsmomenten geweest zijn. Dit geldt ook voor andere vakgebieden. Vanaf drie meetmomenten is een LRV te maken met het instrument Hink Stap Stap (groep 3 t/m 5 is gereed, groep 6 t/m 8 nog in ontwikkeling). Hiermee is op een betrouwbare en valide manier de LRV voor technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en rekenen te voorspellen in vaardigheidsscores (i.p.v. DLE's). Het instrument geeft een schatting – *met bandbreedtes* – waarbinnen de vaardigheden zich waarschijnlijk zullen ontwikkelen. Want ook schooltoetsen zijn onbetrouwbaar (Evers e.a., 2002). Hoe verder weg de voorspelling, hoe meer onzekerheid, dus hoe groter de bandbreedte. Hiermee is schijnzekerheid te voorkomen en kan een school kiezen voor ambitieuze doelen en zich op de bovenkant van de bandbreedte richten.

Drie voorgaande toetsmomenten geven doorgaans een betere LRV dan alleen het IQ, omdat daarin verschillende factoren – waaronder intelligentie, kwaliteit van onderwijs en opvoeding – zijn verwerkt. Je voorspelt toetsscores het beste met toetsscores, net zoals je het weer van morgen het beste voorspelt met het weer van gisteren, aldus Moelands (2007).

De invloed van intelligentie is niet op alle vakken even groot, het heeft bijvoorbeeld weinig te maken met leren lezen (Wieberdink, & Kuster, 2011). Het feit dat intelligentie een zwakke voorspeller van leesprestatie is en ook niet differentieert tussen goede en moeizame lezers, doet Gresham en Vellutino (2010, p. 205) concluderen: 'This and like findings argue against the time-consuming administration of an IQ-test, which takes a minimum of 1-1½ hours, when one could have much greater predictive accuracy with a measure that takes about 5 – 10 minutes'. Bij technisch lezen gaat het dan om maten voor de fonologische sleutelbegrippen die aan leren lezen ten grondslag liggen.

Zijn IQ-tests dan overbodig?

Nee, soms zijn ze nodig, zoals bijvoorbeeld in de volgende twee situaties. Ten eerste, er zijn duidelijke aanwijzingen voor een ondergemiddelde intelligentie (de kwaliteit van het onderwijs is goed en toch zijn er forse leerachterstanden vastgesteld met recente, betrouwbare en valide toetsen) of voor een sterk disharmonisch intelligentieprofiel. **Als** er sprake blijkt te zijn van een ondergemiddeld of sterk disharmonisch intelligentieprofiel, **dan** is dit van invloed op de LRV en UB. Als het IQ-profiel over de hele linie – harmonisch – achterstanden toont, dan is het TIQ als een inschatting van de cognitieve mogelijkheden te beschouwen. Dan zijn met name leerachterstanden op begrijpend lezen en rekenen/wiskunde te verwachten en in mindere mate op technisch lezen, tenzij er ook sprake is van dyslexie. Bij een significant disharmonisch profiel[3] met pieken en dalen – en dit is vaak het geval bij IQ's tussen de 70 en 85 – geeft het TIQ niet altijd een goede inschatting (Ponsioen, & De Groot, 2009). Dan dient het OPP gebaseerd te worden op het Verbaal IQ (VIQ) en Performaal IQ (PIQ). Ten tweede, als een leerling zich anders ontwikkelt dan voorspeld – het LR is aanzienlijk hoger of lager dan de LRV – kan een IQ-test nodig zijn. De vraag is of de LRV bijgesteld moet worden of het leerstofaanbod geïntensiveerd (met behoud van de hoge doelen). Onder- of overschatten we deze leerling en/of is de kwaliteit van het onderwijs onvoldoende? We baseren ons nooit alleen op IQ-scores, maar maken een sterkte-zwakteanalyse van cognitieve en executieve functies, motivatie, aandachtsvermogen, informatieverwerking, geheugen, planningsvaardigheden en de manier waarop deze de lees-, spellings-, taal- en/of rekenontwikkeling beïnvloeden. Deze informatie vertaalt de school naar het onderwijs-

aanbod: wat zijn de onderwijsbehoeften van deze leerling? Wat heeft deze leerling nodig qua extra instructie, oefentijd, feedback e.d. om de beoogde uitstroombestemming VO te kunnen behalen? En wat betekent dit concreet voor diens leerkracht en ouders?

4 Intelligentie bij bepaalde groepen leerlingen

Door het LR van een leerling te relateren aan diens intelligentie, beoogt men uit te kunnen sluiten dat de kwaliteit van het onderwijs onvoldoende is. Het zou tevens ambitieuze doelen bevorderen. Deze redenering klopt echter niet bij jonge of allochtone kinderen en evenmin bij kinderen met psychische problemen of lage intelligenties, omdat hun IQ-score vaak onbetrouwbaar is en hun *cognitieve mogelijkheden eerder onderschat dan overschat*. Met een averechts effect: een te laag OPP.

IQ-scores bij jonge leerlingen

Zowel intelligentiescores als schoolprestaties worden stabieler naarmate leerlingen ouder worden (Resing, & Drenth, 2007). Vanaf het achtste jaar is de intelligentie redelijk stabiel[4]. Maar de cognitieve ontwikkeling blijft tot laat in de adolescentie doorgaan en is, ten dele, door de omgeving te beïnvloeden. Bij jonge kinderen geeft een IQ-score dan ook slechts een zeer globale indicatie van hun cognitieve niveau op dit moment. Hun scores hebben een betrekkelijke en tijdelijke waarde en zijn derhalve *niet* bruikbaar bij het maken van een OPP.

IQ-scores bij allochtone kinderen

IQ-tests doen een beroep op cultuurspecifieke kennis en bevoordelen daarmee de ene cultuur boven de andere. Cultuurvrije IQ-tests bestaan nog niet (Resing, & Drenth, 2007). In Nederland scoren allochtone kinderen dan ook systematisch lager op de WISC dan autochtone kinderen die zijn opgegroeid in de cultuur waarvoor deze test is genormeerd (Resing, & Drenth, 2007). Lagere scores van allochtone leerlingen verwijzen dus niet zozeer naar een lagere intelligentie, als wel naar hun onbekendheid met de taal en de cultuurgebondenheid van de taken. Dit geldt eveneens voor non-verbale intelligentietests, zoals de SON-R, en voor het PIQ van de WISC III (Kaldenbach, 2007). De verschillen zijn dan ook niet geheel te wijten aan taalvaardigheid. Verschillen in sociaal economische status spelen tevens een rol. Bij de interpretatie dient men daarom altijd rekening te houden met de mate van acculturatie, verblijfsduur, genoten onderwijs en taalbeheersing. Gebeurt dit niet, dan is het risico groot dat de cognitieve mogelijkheden van allochtone leerlingen worden onderschat en dat men voor hen een te laag OPP formuleert, met alle negatieve gevolgen van dien.

IQ-scores bij kinderen met psychiatrische problematiek

Psychiatrische problemen en leerproblemen gaan vaak samen (Van Doorn, & Verheij 2008). Bij leerlingen met meervoudige problematiek worden lage IQ-scores niet per definitie veroorzaakt door zwakke cognitieve vaardigheden. Deze scores kunnen te wijten zijn aan werkhoudings- en/of aandachtsproblemen. Bij een laag PIQ is het bijvoorbeeld de vraag of het kind uitvalt door een traag tempo of door taakinhoudelijke problemen. Veel kinderen met ASS bijvoorbeeld hebben stoornissen in de informatieverwerking die hun IQ-score negatief beïnvloeden. Ook voor deze groep leerlingen is er dus het risico op onderschatting en is het onverantwoord om alleen op hun IQ-score af te gaan bij het maken van een OPP.

Leerlingen met lage tot zeer lage intelligentieniveaus

Kinderen met leerproblemen en een ondergemiddelde intelligentie vallen op uiteenlo-

pende taken uit; qua cognitieve vaardigheden verschillen zij sterk van elkaar. De ene leerling met een IQ van 85 is de andere niet. Het adequaat beschrijven van lage tot zeer lage intelligentieniveaus is een lastige opgave (COTAN, 2011). De problemen beginnen al bij IQ's lager dan 70 en worden groter naarmate de verstandelijke beperking toeneemt. De vraag is of intelligentie bij deze kinderen wel kan dienen als middel om hun functioneren adequaat te beschrijven, laat staan te voorspellen. IQ-scores blijken bij hen nauwelijks te relateren aan een passend onderwijsniveau. De voorspellende waarde ervan is dus gering. Daarbij komt dat intelligentietests niet ontworpen zijn om IQ's lager dan 55 te meten. Deze kinderen zijn doorgaans niet testbaar. Ze zijn ook zelden opgenomen in de normering. Het uitsluitend beschrijven van een verstandelijke beperking in termen van IQ-scores is dan ook niet zinvol (Resing, & Blok, 2002). Bij deze (verwachte) lage niveaus is het beter helemaal af te zien van intelligentietests en toevlucht te nemen tot algemene ontwikkelingstests (zoals de BOS 2-30, BSID-II, DOS, GOS of KIN-N).

Conclusie IQ en OPP

'Een IQ-test heeft *absoluut* waarde maar geen *absolute* waarde' (Kaldenbach, 2011, p. 27). Van alle psychodiagnostische tests is de IQ-test weliswaar een van de beste die er is, maar het blijft niet meer dan een hulpmiddel (Tellegen, 2011). De zekerheid waarmee sommige professionals met IQ-scores en OPP omgaan, is dan ook onterecht. De veronderstelling dat kinderen 'een IQ hebben' en dat op grond hiervan een belangrijke beslissing – zoals een OPP – is te nemen, berust op een misverstand. Een IQ-score is slechts een indicatie van het intelligentieniveau. Deze indicatie is verre van nauwkeurig en de betekenis ervan is afhankelijk van de kwaliteit van de test en tal van andere factoren. Een IQ-score kan er naast zitten (Tellegen, 2004). Intelligentie is bovendien niet iets statisch, maar een dynamisch proces: kinderen zijn voortdurend van jongs af aan tot in lengte van jaren bezig zichzelf op een intelligente wijze te uiten en te ontplooien. Dit betekent dat 'het IQ' een momentopname is, zeker bij jonge leerlingen, allochtone leerlingen en leerlingen met leerachterstanden of psychiatrische problemen. *Een OPP mag dan ook nooit alleen op een IQ worden gebaseerd.*

IQ-scores kunnen waardevol zijn, maar dienen om tal van wetenschappelijke en maatschappelijke redenen met bescheidenheid en terughoudendheid te worden gebruikt. Zeker wanneer het om beslissingen gaat met verregaande gevolgen voor de toekomst van een kind, zoals bij het OPP. Het is noodzaak de betekenis ervan te relativeren, zeker bij de leerlingen die zich anders ontwikkelen. Overaccentuering van IQ-scores kan bij deze kinderen leiden tot een negatief zelfbeeld, faalangst en aangeleerde hulpeloosheid wat betreft schools leren ('Ik kan het toch niet, want ik ben dom') of stigmatisering ('Jan kan het toch niet, want die heeft een laag IQ'). Een laag IQ leidt tot lage verwachtingen. Beroemd is het Pygmalion- effect: geef leerkrachten fictieve IQ's van leerlingen en ze gaan hen overeenkomstig behandelen. Heeft een leerkracht lage verwachtingen, dan gaat de leerling daarnaar presteren. Een kind met een lage intelligentie wordt al snel in een hokje geplaatst van waaruit het lastig omhoog kruipen is. Dit leidt tot pessimisme en demotivatie bij de leerling, maar ook bij diens leerkrachten en ouders. Een te laag OPP heeft dus desastreuze gevolgen. En dat terwijl het in goed onderwijs juist gaat om ambitieuze doelen, ook voor de leerlingen met een OPP. Ook voor hen streven we een optimale ontplooiing van hun cognitieve mogelijkheden na. Leg de lat dus hoog, juist voor de leerlingen met een OPP!

Terzijde: Is dynamisch testen van leerpotentieel een alternatief?

Met dynamisch testen is na te gaan in welke mate een kind profiteert van instructie, hulp en feedback (Resing, 2006). Eerst wordt het kind getest, dan krijgt het een training (zoveel als nodig om een vergelijkbare test goed

te maken), daarna volgt weer een test, nu zonder hulp. Deze maat voor leerpotentieel blijkt een goede voorspeller van schoolprestaties te zijn. De interacties tussen kind en onderzoeker geven zicht op de oplossingsstrategie van het kind, het type instructie en feedback waarvan het profiteert, diens concentratievermogen en motivatie. Dynamisch testen geeft een indicatie van het leervermogen: welke ondersteuning heeft dit kind nodig om optimaal te kunnen leren? Dit geeft zicht op de cognitieve mogelijkheden, ook van jonge leerlingen, allochtone leerlingen, leerlingen met leerproblemen, een psychiatrische stoornis of verstandelijke beperking (Resing, & Drenth, 2007, p.132).

Bij leerlingen uit het SO (cluster 3) en SBO bleek het leerpotentieel niet altijd overeen te komen met de gemeten intelligentie (Bosma, 2011). Kinderen met eenzelfde intelligentieniveau verschilden in de mate van vooruitgang op de nameting, ze verschilden ook qua behoefte aan instructie, hulp en feedback. IQ-scores zeggen dus weinig over de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Voor deze leerlingen geeft dynamisch testen meer zicht op hun zone van naaste ontwikkeling en de ondersteuning die ze nodig hebben om die te bereiken. Dynamische tests genieten echter nog weinig bekendheid in de praktijk, ze zijn arbeidsintensief en de normering ervan is een lastige kwestie. Valide, betrouwbare en praktisch handzame tests zijn nog niet beschikbaar.

5 Een OPP op basis van de wisselwerking tussen kind, onderwijs en opvoeding

Een OPP baseren op alleen intelligentie of leerrendement is dus onverantwoord en niet in het belang van het kind. Maar hoe is dan een verantwoord en realistisch OPP te formuleren? Een antwoord luidt: vanuit een transactioneel kader met aandacht voor de wisselwerking tussen kind, onderwijs en opvoeding (Pameijer e.a., 2009). Een kind ontwikkelt zich immers niet in isolement, maar in wisselwerking met zijn omgeving. Dit kader is van toepassing op leren en gedrag, maar ook op intelligentie (Ceci, 1996). Er is niet één soort intelligentie, maar verschillende (zoals vloeibare en gekristalliseerde). De omgeving is cruciaal: zowel voor de ontwikkeling van intelligentie als tijdens de afname van een IQ-test. Denk aan de motivatie, sociale omstandigheden en achtergrondkennis van het kind. Kennis en intelligentie zijn niet te scheiden, ze hangen sterk samen en beïnvloeden elkaar wederzijds. Intellectuele potenties moeten geoefend worden om zich maximaal te kunnen ontwikkelen. Intelligentie is het resultaat van een complexe wisselwerking tussen het kind en diens omgeving in school en gezin. Intelligentie zegt niet alleen iets over het leerpotentieel van een kind, maar ook iets over diens leergeschiedenis en context, waaronder de kwaliteit van het onderwijs. Kortom, intelligentie is niet statisch maar dynamisch en niet alleen kindgebonden maar ook contextgebonden.

Kindkenmerken die van invloed zijn op leren

- Leerstoornissen, zoals dyslexie en dyscalculie.
- Werkhouding, zoals ‘leren leren’, zelfstandig werken, leergierigheid, aandacht en concentratie, executieve functies, taakbeleving, leerstrategieën, doorzettingsvermogen, zelfbeeld, faalangst, succesgeorienteerd (versus taakvermijdend), grip op het leerproces (versus geleerd hulpeloos), zin in leren en een positieve attributiestijl voor succes en falen.
- Gedrag, zoals zich aan schoolregels houden en gezag van de leerkracht aanvaarden (diens opdrachten opvolgen, sturing accepteren en leren van diens feedback).
- Sociaal inzicht en sociale vaardigheden, zoals samenwerken en -spelen, kunnen leren van de leerkracht en andere leerlingen.
- Lichamelijk functioneren, zoals visus, gehoor, motoriek en energieniveau.

Het merendeel van deze kenmerken is te beinvloeden door het onderwijs. Is een kenmerk niet te veranderen, dan stemt het onderwijs zich er zodanig op af dat het de belemmeringen voor het leren minimaliseert.

Kenmerken van het onderwijs

De kwaliteit van het onderwijs heeft een grote impact op schoolsucces (Inspectie van het Onderwijs, 2010, www.inspectieonderwijs.nl). Leren lezen en leesvaardigheid blijken bijvoorbeeld nauwelijks afhankelijk van intelligentie en andere kindfactoren (Bergsma, Houtveen, & Smits, 2010, p. 408). De meeste leesproblemen zijn het gevolg van de kwaliteit van de leesaanpak en instructie van de leerkracht. Bij onderwijskwaliteit valt te denken aan effectief leerkrachtgedrag (Pameijer e.a., 2009), zoals: adequaat omgaan met verschillen door planmatig te werken met groepsplannen, uitdagende doelen en effectieve feedback, kwalitatief goede instructie en begeleiding, effectieve pedagogisch/didactische aanpak, verantwoorde methodes, goed klassenmanagement met een hoge effectieve leertijd en samenwerken met leerlingen en hun ouders (ouderbetrokkenheid). Voor leerlingen met een OPP is het de vraag *in hoeverre het onderwijs adequaat afgestemd is op hun onderwijsbehoeften*: krijgen zij daadwerkelijk de extra begeleiding die zij nodig hebben? Denk bijvoorbeeld aan extra instructie en oefentijd, opdrachten afgestemd op hun mogelijkheden en interesses, gerichte effectieve feedback en de mogelijkheid om te leren van sterkere leerlingen. Worden hun vorderingen gemonitord en de ambitieuze doelen van hun OPP systematisch geëvalueerd en regelmatig teruggekoppeld naar de leerling en diens ouders? Bij Passend Onderwijs is er tevens de cruciale vraag naar de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht: wat heeft hij/zij concreet nodig om dit kind te kunnen bieden wat het nodig heeft? De leerkracht doet er immers toe. Als beschermende factor voor leerlingen met leerproblemen kan hij/zij eraan bijdragen dat ook deze leerling zich optimaal ontwikkelt.

Kenmerken van de opvoeding: onderwijsondersteunend gedrag van ouders

Ouders kunnen het onderwijs ondersteunen en daarmee bijdragen aan het schoolsucces van hun kind. De volgende vier kenmerken zijn hierbij relevant (Marzano, 2007):

1. Communicatie over school, zoals: ouders tonen interesse voor het schoolwerk van hun kind, ze ondersteunen het huiswerk, ze verwoorden naar hun kind hoe belangrijk school is en staan expliciet achter het schoolbeleid.
2. Supervisie, zoals: ze houden toezicht op het gedrag van hun kind (denk aan buitenspelen, tv, computer, slapen en eten) en ze sturen dit gedrag bij om het presteren op school te optimaliseren.
3. Verwachtingen: ouders hebben hoge reële verwachtingen van hun kind, want dit hangt samen met goede schoolprestaties.
4. Een democratische opvoedingsstijl draagt bij aan een optimale ontwikkeling en goede schoolprestaties. Deze stijl kenmerkt zich door warme ouders die belangstelling hebben voor het alledaagse leven van hun kind, die regels in overleg met hun kind bepalen en consequent hanteren.

Vanuit een constructieve samenwerking met ouders kan school een positieve invloed uitoefenen op de eerste drie kenmerken (Marzano, 2007). Op het vierde kenmerk heeft een school geen directe invloed, ze kan echter wel vroegtijdig signaleren en ouders motiveren voor ondersteuning vanuit jeugdzorg.

Conclusie

Een functioneel OPP dient gebaseerd te zijn op een gedegen analyse van betrouwbare en valide gegevens van het kind, de kwaliteit van het onderwijs en de mate van onderwijsondersteunend gedrag van ouders. Er is altijd sprake van wisselwerking: een kind leert in interactie met zijn leerkracht, andere leerlingen en ouders. Hoe beïnvloeden we deze wisselwerking zodanig dat we de ambitieuze

doelen ook waar maken? Het UN (het langetermijneinddoel) vertalen we naar halfjaarlijkse streefdoelen qua LRV, werkhouding, welbevinden sociaal-emotionele ontwikkeling (de tussentijdse of korte termijndoelen) en een passend onderwijsaanbod. *Zo leggen we niet alleen die lat hoog, maar we doen er ook alles aan om deze hoge doelen te bereiken!*

6 Discussie

Kenmerken van kind, onderwijs en opvoeding kunnen schoolsucces belemmeren (risicofactor) dan wel bevorderen (stimulerende factor). Daarnaast speelt ook toeval nog eens een rol (Wieberdink, & Kuster, 2011). Zoveel met elkaar interacterende factoren – waarvan voor een aantal bovendien eenduidige wetenschappelijke onderbouwing ontbreekt – maakt het voorspellen van schoolsucces een zeer complexe aangelegenheid (in de woorden van de ECPO een 'hachelijke' zaak). Moeten we het werken met een OPP – en dus met lange en korte termijn doelen – dan maar helemaal afschaffen? Ik denk het niet. Werken met ambitieuze doelen is immers een belangrijk kenmerk van effectief onderwijs. Praktijkervaringen met OPP's in het SBO bevestigen dit. Een OPP dat gezamenlijk door leerkracht, interne/externe begeleider, ouders en leerling is opgesteld, kan hen allen motiveren zich extra in te zetten om de gewenste uitstroombestemming te behalen. Een bestemming die zonder deze extra inzet wellicht niet behaald was?

Wieberdink en Kuster (2011) stellen een retrospectieve benadering voor: vanuit de kenmerken van een gewenste eindtoestand schrijft men de ontwikkeling in opeenvolgende stappen voor. Vanuit dit eindniveau worden tussendoelen afgeleid, gerelateerd aan doelen in de leerlijn en vertaald naar een plan van aanpak. De vraag is waarin deze werkwijze zich concreet onderscheidt van de werkwijze zoals in dit artikel voorgesteld. Wellicht is het mogelijk de sterke punten uit beide benaderingen te integreren?

Hierbij een voorzet voor de discussie. Hoe meer stimulerende factoren er zijn, hoe hoger de gewenste eindtoestand/het na te streven eindniveau (UN en UB?) en de hieruit af te leiden tussendoelen (LRV?). Deze tussendoelen worden aan de leerlijn gerelateerd en vertaald naar de onderwijsbehoeften van de leerling en de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht en ouders: wat hebben zij nodig om deze tussendoelen te behalen? De vraag is dus niet 'wat is het IQ en LR van deze leerling?' maar 'welke belemmerende en stimulerende factoren van kind, onderwijs en opvoeding zijn er?' En op basis van deze analyse: *Welke belemmerende factoren zijn zodanig te veranderen dat we voor een hoger eindniveau (of uitstroomniveau) en hogere tussendoelen (of LRV) kunnen gaan? En welke stimulerende factoren zijn zodanig te benutten dat we een hoger OPP bereiken*? Stel dat er in de bandbreedte van het uitstroomniveau overlap zit tussen Praktijkonderwijs en LWOO. De vraag is dan: als we voor LWOO willen gaan, welke halfjaarlijkse streefdoelen voor taal en rekenen horen daarbij en wat heeft deze leerling nodig om die te kunnen halen?; wat zijn diens onderwijsbehoeften, hoe vertalen we die in een kwalitatief goed onderwijsaanbod en wat heeft de leerkracht nodig om dit te kunnen bieden? Op deze manier is het werken met een OPP ingebed in HGW en geeft het handvatten voor het handelen op school en thuis, in het belang van het kind. En daar gaat het uiteindelijk om!

NOTEN

1 Met dank aan Helen Bakker, Yaron Kaldenbach en Wilma Resing voor hun waardevolle commentaar op een eerdere versie van dit artikel. Ook dank ik cursisten van de opleiding Schoolpsycholoog 2011 en collega's van SWV Annie M.G. Schmidt voor hun reacties. Herman Wieberdink en Heleen Kuster dank ik voor hun kritisch-constructieve bijdrage aan dit artikel.

2 De didactische Leeftijd (DL) geeft het aantal maanden genoten onderwijs aan vanaf begin groep 3, met 10 maanden per schooljaar. Het Didactisch Leeftijd Equivalent (DLE) geeft aan op welke didactische leeftijd de gemiddelde leerling een bepaald beheersingsniveau bereikt. Een leerling met een DL 20 (eind groep 4) die scoort op het niveau van midden groep 4 heeft bijvoorbeeld een DLE van 15.
3 Aan een disharmonische profiel mag echter niet teveel waarde gehecht worden. Ieder kind heeft van nature sterke en zwakke kanten: 15% van de 'normale' kinderen heeft een VIQ-PIQ verschil van meer dan 19 punten en 10% zelfs een verschil van 22 punten of meer (Kaldenbach, 2007). Toch ervaren lang niet al deze leerlingen problemen in het onderwijs.
4 Een IQ-score gemeten op 8 jaar correleert .92 met die op 9 jaar, .90 op 10 jaar, .84 op 11 jaar en .83 op 12 jaar (Resing, & Drenth, 2007, p.139).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Bergsma, J., Houtveen T., & Smits, A. (2010). Passend leesonderwijs mogelijk maken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 49*, 407-423.

Bosma, T. (2011). *Dynamic Testing in Practice: shall I give you a hint?* Proefschrift Universiteit van Leiden.

Ceci, S. J. (1996). *On intelligence. A bioecological treatise on intellectual development*. Cambridge: Harvard University Press.

Hink Stap Stap (CITO, 2010). *Toetsen voor speciale leerlingen PO en SO*. Arnhem: CITO.

Clijsen, A., Pieterse, E., Spaans, G., & Visser, J. (2009). *Werken vanuit een ontwikkelingsperspectief in het SBO.* Woerden: WSNS+/SBO Werkverband.

COTAN (2011, www.psynip.nl). Intelligentiebepaling bij zeer lage niveaus.

Doorn, E. C. van, & Verheij, F. (2008). *Adaptief behandelen op school.* Assen: Van Gorcum.

Evers, A., Vliet-Mulder, J. C. van, Resing, W. C. M., Starren, J. C. M. G., Alphen de Veer, R. J., & Boxtel, H. van (2002). *Cotan testboek voor het onderwijs*. Amsterdam: NDC/Boom.

ECPO (mei 2011). Aanbevelingen bij het wetsvoorstel Passend Onderwijs. Den Haag: ECPO.

Evers, A., & Resing, W. C. M. (2007). Het drijfzand van didactische leeftijdsequivalenten. *De Psycholoog, 42,* 466-472.

Gresham, F. M. & Vellutino, F. R. (2010). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? *Learning Disabilities Research & Practice, 25*(4), 194-206.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Analyse en waarderingen van opbrengsten primair onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2010). *Hoe beoordeelt de inspectie indicator 1.4?* E-nieuws primair onderwijs, 8 december 2010, www.onderwijsinspectie.nl

Kaldenbach, Y. (2007). Hiërarchische analyse van de WISC-III nader toegelicht: vragen en antwoorden. *Kind en Adolescent Praktijk, 6*(2), 1-15.

Kaldenbach, Y. (2011). In: Vloeibaar testen, *NRC weekblad*, 15 januari (p. 28).

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

Moelands, A. (2007). Stand van zaken leerrendementsverwachting. Arnhem: CITO.

Pameijer, N., Beukering, T. van, & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.

Ponsioen, A., & Groot, A. de (2009). In M. Taal, & P. Snellings, (red), Cognitieve beperkingen. In *Interventies in het onderwijs: leerproblemen* (95-113). Amsterdam: Boom.

Resing, W. C. M. (2006). *Zicht op potentieel: over dynamisch testen, variabiliteit en leerpotentieel van kinderen*. Oratie. Leiden: Universiteit van Leiden.

Resing, W. C. M. & Drenth, P. J. D. (2007). *Intelligentie: weten en meten*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Tellegen, P. (2004). *De waan van 'het' IQ. Test & testresearch*, www.testresearch.nl
Tellegen, P. (2011). In: Vloeibaar testen, *NRC weekblad*, 15 januari (p. 27).
Wieberdink, H., & Kuster, H. (2011). De uitzichtloosheid van het ontwikkelingsperspectief. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 50,* 173-181.

OVER DE AUTEUR

Drs. N. Pameijer werkt als school-, GZ- en kinderpsycholoog bij Samenwerkingsverband Annie M.G. Schmidt en bij Kwaliteit in Nascholing, beide te Hilversum (noelle.pameijer@xs4all.nl).

(Advertentie)

Dramaqueen of gewoon autisme?
Marije van Dongen

ISBN 978-90-441-2764-5
108 blz.
14€

Als je als begeleider mag werken met mensen met autisme, dien je op zijn minst een autobiografie te hebben gelezen. Dan pas wordt duidelijk hoe pervasief autisme is. De Dramaqueen is erin geslaagd om een helder persoonlijk verhaal te schrijven dat duidelijk maakt hoe lastig de gewoonste dingen voor mensen met autisme zijn. Het boek is versterkend voor mensen met autisme en geeft inzichten over het handelen van begeleiders. Wonderlijk om te lezen hoe bekende personen in verschillende rollen voor verwarring zorgen. Bijzonder ook dat er tussenstappen nodig zijn om de contacten dan weer te normaliseren, terwijl er vanuit neuro-typisch standpunt niets bijzonders is gebeurd.
Ook blijkt maar weer dat een gesprek over alledaagse dingen veel belangrijker is zoals vanuit oplossingsgericht werken al wordt betoogd, dan menig begeleider zich realiseert. De strategieën die de auteur beschrijft zijn helder en de hulpmiddelen een aanvulling.

Marije van Dongen (°1973) werkte jarenlang als groepsleider en autismebegeleider in de zorg en hulpverlening. Ze is ervaringsdeskundige en ouder-professional (= ze heeft zelf een kind met een autismespectrumstoornis). Marije geeft lezingen en werkt als vrijwilliger mee aan activiteiten en deskundigheidsbevorderingen over autismespectrumstoornissen (ASS).

Garant
Antwerpen - Apeldoorn