

PLATFORMPRAKTIJKONTWIKKELING.NL

ONDERZOEK IN HET EDUCATIEVE DOMEIN

# De ontwikkeling van het jonge kind monitoren: waarom en hoe.

Jos Louwe 2021

***Een reactie op de conceptversie van het "Beoordelingskader voor observatie- en registratie-instrumenten met en zonder volgaspect voor leerlingen in groep 1 – 2 primair onderwijs" – RCEC (2021)***

***In de realisatie van inclusief onderwijs in de onderbouw van het basisonderwijs speelt het gebruik van een kwalitatief goed en onderbouwd volgsysteem dat aansluit op de ontwikkelings-karakteristieken van jonge kinderen dus een belangrijke, maar geen doorslaggevende rol. De kennis, vaardigheden en ervaring van de leerkracht blijven noodzakelijk om beslissingen te nemen over de wijze waarop leerlingen optimaal kunnen worden begeleid; de gegevens uit het volgsysteem zijn hieraan dienstbaar.***

***Een beoordelings- en erkenningssysteem voor volgsystemen bij jonge kinderen zou, naar mijn mening, dit principe meer moeten uitdragen. De items uit het beoordelingskader zouden logischerwijs moeten voortvloeien uit kenmerken van de ontwikkeling van het jonge kind, en uit de mogelijkheden en beperkingen van het onderwijs aan deze doelgroep. In dit artikel is daartoe een poging gedaan; waarbij een aantal aspecten onderwerp van discussie blijven.***

---

Citeren als: Louwe, J. (2021). *De ontwikkeling van het jonge kind monitoren: waarom en hoe*. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.NL. Utrecht: WOSO

Eerder gepubliceerd op LinkedIn d.d. 1 juli 2021, <https://www.linkedin.com/pulse/de-ontwikkeling-van-het-jonge-kind-monitoren-waarom-en-jos-louwe>

## Inleiding

In het afgelopen decennium is er op scholen voor primair onderwijs meer en meer druk uitgeoefend om niet alleen de ontwikkeling van hun leerlingen in midden- en bovenbouw, maar ook die van hun leerlingen in de onderbouw regelmatig en systematisch in beeld te brengen. Zo hoopt men dat er eerder en beter rekening kan worden gehouden met de grote verschillen tussen kinderen en er dus een inclusiever leer- en ontwikkelingsaanbod kan worden gerealiseerd.

De vraag hoe de ontwikkeling van het jonge kind (met een ontwikkelingsleeftijd van plm. twee tot en met acht jaar) in dat kader goed (valide) in beeld gebracht kan worden en welke eisen er dan moeten worden gesteld aan het instrumentarium en aan de gebruikers ervan, is een punt van aandacht, zorg en discussie.

Op initiatief van de overheid zijn in de afgelopen jaren twee pogingen ondernomen om kwaliteitseisen te formuleren aan leerlingvolgsystemen die (mede) toepasbaar zijn voor de onderbouw van het basisonderwijs (Expertgroep Toetsen PO, 2020; RCEC, 2021\_in concept). Het denkkader van deze instanties en de daaruit voortvloeiende (voorlopige) criteria voor erkenning van volgsystemen voor jonge kinderen hebben echter tot weinig waardering van het onderwijsveld geleid. Tot nu toe is er een slechts zeer beperkt aantal aanvragen ingediend voor beoordeling van bestaande volgsystemen (WSK & Dapto, 2020; Van den Burg-Poortvliet, 2021; Koning, 2021).

Kern van de kritiek uit het veld is dat in denkkader en criteria te weinig rekening gehouden wordt met wezenlijke kenmerken van de ontwikkeling van het jonge kind, met de manier waarop er in de onderbouw van het basisonderwijs met onderlinge ontwikkelingsverschillen moet worden omgegaan en met de omstandigheden in de dagelijkse praktijk van het basisonderwijs.

Dit artikel heeft daarom het karakter van een discussiestuk of en hoe aan deze kritiek tegemoet kan worden gekomen. Er wordt daartoe achtereenvolgens kort ingegaan op de specifieke aspecten in de ontwikkeling van jonge kinderen, op de rol en taak van het onderwijs bij de begeleiding van kinderen in de onderbouw en tot slot op de kwaliteitseisen die op basis daarvan aan een volgsysteem voor jonge kinderen gesteld kunnen en moeten worden en de praktische realiseerbaarheid van kwaliteitsonderzoek.

## — De ontwikkeling van het jonge kind: hoofdlijnen

Vanaf het allereerste begin krijgt een kind stapje voor stapje grip op zichzelf en op de hem omringende wereld. Er is daarbij een voortdurende wisselwerking van eigen, aangeboren eigenschappen, de vervulling van basisbehoeften, de interactie met de ouders en met andere mensen en allerlei overige omgevingsfactoren.

Vanuit de individueel verschillende behoeften aan basic trust en basic security kleuren de opgedane en zich voortdurend uitbreidende levenservaringen steeds meer in hoe dat kind de wereld actief gaat exploreren. Al doende krijgt de ontwikkeling van elk kind op allerlei terreinen vorm; daarbij wordt vaak onderscheid gemaakt tussen de fysiek-motorische ontwikkeling, de persoonlijkheidsontwikkeling, de sociale, emotionele en morele ontwikkeling, de taal-denkontwikkeling et cetera (Van Beemen & Beckerman, 2018; De Bil & De Bil, 2017; Mönks, 2015).

De daarbij door bijna alle kinderen te doorlopen, opeenvolgende ontwikkelingsstadia op de diverse terreinen zijn bekend en in de literatuur uitgebreid beschreven; met aandacht voor bijvoorbeeld sekseverschillen, de invloed van verschillen in culturele en sociaaleconomische achtergrond en dergelijke op de ontwikkelingsgang en -tempo.

## — Ieder kind z'n eigen route

De ontwikkelingsaspecten op de diverse deelreinen grijpen doorgaans nauw in elkaar en verlopen vaak in ongeveer hetzelfde tempo, hoewel er bij individuele kinderen soms minder harmonieuze ontwikkelingsprofielen kunnen ontstaan. De beschreven ontwikkelingsgang is in de ontwikkelingspsychologische literatuur doorgaans op hoofdlijnen lineair vormgegeven en algemeen geldig.

Op individueel niveau treden er, vooral bij jonge kinderen, echter bijna altijd kleine en grote onderlinge verschillen op: Zowel de ontwikkelingskwaliteit als het -tempo kunnen per kind in de loop der tijd sterk variëren (De Bil & De Bil, 2017; Delfos, 2015; Van Geert (2006); Mönks, 2015; Van de Rijt & Plooi, 2010; Robye & Riggins, 2016). Deze verschillen zijn, tot op zekere hoogte, “normale” verschijnselen.

Vanuit de universele basale ontwikkelingsbehoeften (behoefte aan autonomie, aan relatievorming en aan competentiegevoelens; Deci & Ryan,

2000) gaat ieder kind zich in een omgeving waarin het zich veilig voelt, stap voor stap de wereld actief exploreren. Dit niet-intentionele, spelenderwijs ontdekken van de wereld verloopt niet ordelijk en geleidelijk, maar vaak chaotisch, wisselvallig en is afhankelijk van toevallige omstandigheden (Van Geert, 2006). Het jonge kind ontwikkelt via deze incidentele leerprocessen de basale competenties met betrekking tot de concentratie, het geheugen, het leren organiseren en het planmatig werken dat nodig is voor het uiteindelijke formele leren bij een kind vanaf 6 à 7 jaar.

Via allerlei leerprocessen (onder andere via toeval en ‘trial-and-error’ processen, door het imiteren van anderen et cetera) doen jonge kinderen ontdekkingen, krijgen daarop al dan niet bevestiging van hun omgeving en ontwikkelen zij beetje voor beetje vaardigheden, kennis en inzicht in de hen omringende werkelijkheid. Iedere nieuwe vaardigheid en ieder nieuw inzicht wordt door het kind eerst meermaals uitprobeerde, doorgaans in een situatie die voor hem overzichtelijk en veilig is (stabiliseringsfase); pas gaandeweg wordt zo’n nieuwe competentie ook getoetst in minder bekende en in meer complexe situaties.

### — **Spiraalsgewijs ontwikkelen**

Niet zozeer de feitelijke mogelijkheden, beperkingen en de omstandigheden van de omgeving waarin het kind opgroeit, maar vooral de subjectieve beleving ervan door het kind zelf bepalen dus in hoge mate de breedte en de snelheid van de ontwikkelingsstappen die hij doorloopt. Wanneer het kind een nieuwe situatie als complex of minder vertrouwd ervaart, zal het dan ook geneigd zijn terug te grijpen op hem bekende kennis en vaardigheden uit een reeds doorlopen ontwikkelingsstadium. Er is dan geen sprake van stilstand of van een werkelijke ‘terugval’ in de ontwikkeling met verlies van eerder verworven competenties, maar van een normaal ontwikkelingskenmerk.

Zodra het kind weer voldoende vertrouwen in zichzelf en in de omgeving heeft, zal het de eerder vertoonde kennis en vaardigheden weer in meer en meer situaties gaan proberen toe te passen. Een dergelijk niet-lineair, spiraalsgewijs verlopend ontwikkelingsverloop is ook zichtbaar wanneer een kind een plotselinge ‘ontwikkelingsprong’ vertoont en een aantal tussenstapjes in de ontwikkeling lijkt over te slaan die pas later alsnog worden verworven. Net als bij de taalontwikkeling loopt het begrip van situaties namelijk soms ver voor op wat een kind op dat moment zelf actief laat zien; onder de juiste omstandigheden blijkt dan ineens dat het kind al veel verder in

zijn ontwikkeling is dan eerder verwacht werd op basis van het toen zichtbare gedrag.

### — Longitudinale gegevensverzameling

Het in beeld brengen van het ontwikkelingsniveau en de interpretatie van waargenomen gedrag bij jonge kinderen is door de beschreven ontwikkelingskenmerken niet eenvoudig. Zo kunnen nieuwe kennis en vaardigheden pas als ‘beheerst’ beschouwd worden als een kind deze meermaals en in verschillende spelsituaties zelfstandig laat zien. Ook het maken van onderscheid tussen een ‘normale’, kleine ontwikkelingsvertraging (die doorgaans later ook weer ingelopen wordt) en een structurele ontwikkelingsachterstand met soms zelfs een afwijkende ontwikkeling, is dan ook niet mogelijk op basis van slechts één of enkele waarnemingen. Een momentopname van het ontwikkelingsniveau is door het dynamische ontwikkelingsverloop van het jonge kind per definitie slechts van beperkte waarde.

Het is daarom van groot belang om zicht te krijgen op de kwaliteit van de ontwikkelingsstappen die een individueel kind doorloopt door te kijken hoe de diverse waarnemingen met elkaar samenhangen. Gedurende een langere periode moeten daarom in een voor het kind optimaal veilige situatie voortdurend gegevens over de ontwikkeling van ieder individueel kind op allerlei terreinen worden verzameld en in relatie tot elkaar worden geïnterpreteerd. Voor het verkrijgen van een valide beeld van de ontwikkeling van individuele kinderen is het dus noodzakelijk om geen meetinstrument te kiezen dat op een beperkt aantal, vooraf vastgestelde tijdstippen van elkaar losstaande beelden oplevert over het ontwikkelingsniveau van een kind. Slechts een volgsysteem dat longitudinaal informatie verzamelt over de ontwikkelingskwaliteit op de diverse deelgebieden, bij voorkeur met elkaar in samenhang, kan een valide beeld opleveren over het ontwikkelingsverloop van een jong kind. Alleen op basis daarvan kunnen voortdurend beslissingen genomen worden over de begeleiding van het kind en vervolgens uitgevoerd en geëvalueerd worden, waarbij de eerdere interpretaties van het waargenomen ontwikkelingsgedrag zorgvuldig kunnen worden heroverwogen en eventueel bijgesteld.

## **De taak van onderwijs: volgen, begeleiden of sturen?**

Opvoeding en onderwijs hebben als taak het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden, zodat alle kinderen in staat gesteld worden een eigen plek te verwerven in de maatschappij en in relatie met hun leefomgeving een eigen identiteit te ontplooien. Daarbij moeten de drie genoemde basisbehoeften (behoefte aan relatie, aan autonomie en aan competentiegevoelen) tot hun recht kunnen komen. Om dit te kunnen realiseren zal in de allereerste plaats basisveiligheid gegarandeerd moeten worden.

Voor het onderwijs betekent dit dat de leerkracht een vertrouwensrelatie met de leerlingen moet opbouwen, waarbij hij zich sensitief en responsief opstelt. Tevens moet er een veilige sociale omgeving worden gecreëerd die uitnodigt tot exploratie en dus persoonlijke ontwikkeling van alle leerlingen; ongeacht onderlinge verschillen in ontwikkelingsmogelijkheden. Daartoe moet doelbewust zo goed mogelijk worden afgestemd op de onderwijsbehoeften van zowel de gehele groep als op die van individuele kinderen.

### **— De ontwikkeling volgen als basis voor interventies**

Voor het verwerven van de cognitieve en culturele vaardigheden die in onze westerse samenleving van belang zijn, moet zoveel mogelijk het zelf-ontdekkend en zelf-verantwoordelijk leren worden gestimuleerd; zowel zelfstandig als in samenwerking met anderen en in een uitdagende leeromgeving. Er moet daarbij vanzelfsprekend rekening houden met de individuele verschillen tussen kinderen in aanleg, ontwikkelingstempo en -niveau.

De ontwikkeling van ieder kind moet daarom door de leerkracht nauwlettend gevolgd worden, zoals ook in de vorige paragraaf betoogd. Opvoeding en onderwijs mogen echter niet uitsluitend volgend zijn, niet slechts aansluiten bij de onmiddellijke behoeften van het kind, zij moeten ook uitdagen tot het nemen van volgende ontwikkelingsstappen. Op de meeste scholen voor basisonderwijs in Nederland is in de onderbouw een ontwikkelings-volgende basishouding gebruikelijk, waarbij door de leerkracht gehanteerde interventies in eerste instantie vooral ondersteunend en

stimulerend van aard zijn. Aangeboden materialen en activiteiten lokken uit tot zelf-ontdekkend leren in spelsituaties, op allerlei niveaus.

Een meer sturende benadering (zowel in het aanbod van materialen en activiteiten als in meer structurerende begeleidingsinterventies) wordt vaak slechts doelbewust ingezet als er zorgen zijn over de ontwikkelingskwaliteit en -voortgang bij een kind, hoewel er tussen scholen soms ook grote verschillen bestaan in onderwijsvisie en een daaruit voortvloeiende onderwijspraktijk.

### — **Handelingsgericht denken en werken**

Het systematisch volgen van de ontwikkeling van de kinderen heeft dus tot doel om te kunnen bepalen welke volgende stappen het kind zou kunnen zetten (en hoe groot die stappen dan zijn en in welk tempo het kind die stappen kan nemen), hoe de leef- en leeromgeving daartoe optimaal kan worden ingericht en tot slot welke begeleidings-interventies daarbij het meest geëigend zullen zijn.

In de terminologie van 'handelingsgericht denken en werken' (Pameijer, 2017): Het tegemoet kunnen komen aan de verschillende ondersteunings- en instructiebehoeften van leerlingen vooronderstelt een valide, schoolbreed toegepast en longitudinaal systeem van signaleren en analyseren van de ontwikkeling van alle kinderen, op zowel individueel, groeps- als schoolniveau.

Tevens moet er een relatie gelegd kunnen worden tussen de gegevens die het volgsysteem oplevert en het onderwijsaanbod van de onderbouw: welke materialen en activiteiten zijn dan op groeps-, subgroeps- en eventueel individueel niveau relevant en hoe kunnen de desbetreffende kinderen optimaal begeleid worden?

## **Een valide beeld van de kinderlijke ontwikkeling: kwaliteitseisen aan een volgsysteem**

Het ontwikkelingsniveau en het ontwikkelingsverloop van individuele kinderen in beeld brengen en beoordelen is dus géén doel op zich; het moet allereerst goed aansluiten bij de specifieke ontwikkelingskenmerken van jonge kinderen (1). Het moet vervolgens in dienst staan van het onderwijs aan deze doelgroep: Zo moet het volgsysteem een signalerende functie hebben (2), het moet mogelijkheden bieden om de verzamelde gegevens in samenhang te

analyseren (3) op basis waarvan uitspraken kunnen worden gedaan over de kwaliteit van de kinderlijke ontwikkeling en handvaten geven voor nadere diagnostiek en ten slotte (4) richting geven aan beslisprocessen voor de aanpak van de leerlingen; dit alles op zowel groeps-, subgroeps- als individueel niveau.

Aan al deze vier aspecten moeten, in het belang van de kinderen, kwaliteitseisen gesteld worden.

### **— Ad 1. Passend bij de ontwikkelingskenmerken van jonge kinderen**

Een in de perceptie van het kind veilige en vertrouwde omgeving is een belangrijke voorwaarde om zowel het optimaal functioneren van een jong kind als ook de ontwikkelingsvoortgang te kunnen waarnemen. Dat betekent dat meermaals en in verschillende situaties gegevens verzameld moeten worden in voor het kind natuurlijke, veilige, ongedwongen, speelse maar uitdagende leersituaties: de voor het kind bekende klassensituatie, met grotendeels bekende, vertrouwde activiteiten en onder begeleiding-op-afstand van de eigen leerkracht. De opvatting dat gebruik maken van schoolse toetsen bij jonge kinderen geen adequate strategie is (RCEC, 2021) en dat gegevensverzameling via observaties een veel meer geëigend middel is, wordt inmiddels breed gedeeld (Oenema-Mostert, 2014, 2021; Goorhuis, 2014). De vraag is echter wel, wat dan onder ‘observatie’ mag worden verstaan, en wat niet.

Het creëren van een speels vormgegeven toetsituatie waarin een kind uitgenodigd wordt tot meedoen aan een gestandaardiseerde spelsituatie en uitgelokt wordt tot vooraf bedacht, waar te nemen gedrag, blijft voor veel kinderen een onnatuurlijke situatie waarin het niet optimaal functioneert. Evenmin wordt met ‘observeren’ bedoeld dat de leerkracht één keer in de drie, vier maanden voor elk kind in haar klas op elk ontwikkelingsaspect in haar geheugen probeert na te gaan welk gedrag haar ‘bij toeval’ is opgevallen. Gedragsbeoordelingen achteraf worden immers sterk beïnvloed door het beeld en de verwachtingen die leerkrachten al van individuele leerlingen hadden.

Wil men een valide beeld krijgen van het ontwikkelingsverloop van een kind, dan vereist dat dus dat er in de dagelijkse schoolpraktijk wordt geobserveerd door een voor het kind vertrouwd persoon (in casu de eigen leerkracht) en dat



iedere tijds- en prestatiedruk ontbreekt. Voor het kind mag er geen merkbaar onderscheid zijn tussen het spelend leren en geobserveerd worden. Met behulp van concrete gedragsbeschrijvingen (die deel uitmaken van het volgsysteem) observeert de leerkracht dan, als onderdeel van en naast haar gebruikelijke leerkracht-gedrag, gedurende langere tijd het kind in dagelijkse situaties met als doel het beschreven gedrag daadwerkelijk waar te nemen, bij voorkeur meermaals en in verschillende situaties. Daarbij maakt de leerkracht korte aantekeningen over de omstandigheden (inclusief de eigen communicatie) en het waargenomen gedrag. Deze aantekeningen vormen dan de basis voor het, op een later tijdstip, invullen van de observatielijst van het volgsysteem. In de onderwijspraktijk betekent dat dat de leerkrachten doelgericht getraind moeten worden in het uitvoeren van deze (participerende) observaties en in de wijze waarop in de eigen groep momenten georganiseerd kunnen worden voor het observeren van alle individuele leerlingen op de diverse ontwikkelingsgebieden.

De kwaliteit van de observaties bepaalt daarmee voor een belangrijk deel de validiteit van het volgsysteem. Gebruikelijk is om dan de interbeoordelaars-betrouwbaarheid te berekenen; wat de Expertgroep Toetsen PO (2020) en het RCEC (2021) dan ook expliciet in hun criteria hebben opgenomen. Op ieder deelterrein moeten daartoe dan twee of meer onafhankelijke observatoren een groot aantal data bij veel verschillende leerlingen verzamelen; de mate van overeenstemming is dan een indicatie voor de betrouwbaarheid van het systeem. Bij een ontwikkelingsvolgsysteem voor jonge kinderen is dit echter praktisch en financieel nagenoeg onmogelijk. Zoals hierboven betoogd, moeten de (participerende) observaties bij deze doelgroep verricht worden door een bij de leerlingen vertrouwd persoon (in casu de eigen leerkracht) die bekend en getraind is in het uitvoeren van (eenvoudige) ontwikkelingspsychologische observaties. Tevens moeten de observaties (op alle in het volginstrument onderscheiden ontwikkelingspsychologische deelterreinen) gedurende langere tijd meermaals herhaald worden in verband met het vaak niet-lineaire ontwikkelingsverloop. Een dergelijke betrouwbaarheidsbepaling zou dan ook impliceren dat in iedere groep leerlingen er voor een groot deel van het jaar ten minste twee ervaren (deeltijd?)leerkrachten moeten worden ingezet om de benodigde data te verzamelen. Het ontbreekt de meeste scholen echter aan praktische

mogelijkheden en vrijwel alle ontwikkelaars c.q. aanbieders van kleutervolgsystemen aan financiële middelen om dit te realiseren.

Dat het daarmee nagenoeg onmogelijk is om de betrouwbaarheid van de observatiedata in een ontwikkelingsvolgsysteem statistisch vast te stellen, is wel een punt van zorg. Om toch uitspraken te kunnen doen over de kwaliteit van de observaties en de data die hiermee verkregen worden, kan daarom bij voorbeeld nagegaan worden of deze in overeenstemming zijn met wat op basis van ontwikkelingspsychologisch onderzoek en theorieën mag worden verwacht: De validiteit en betrouwbaarheid van het volgsysteem moeten op zoveel mogelijk punten onderbouwd worden. Mogelijke onderzoeksvragen waarop een antwoord moet worden gegeven, zijn dan: Verloopt de stapsgewijze ontwikkeling zoals waargenomen door de leerkrachten op de diverse deelterreinen, gemiddeld conform de theoretische noties (gebaseerd op eerder en breed uitgevoerd onderzoek) hierover? Zijn er bij meerdere kinderen al dan niet tijdelijke ontwikkelingsgaten en -sprongen in de longitudinale observatiedata zichtbaar? Zijn algemeen bekende verschijnselen in deze leeftijdscategorie, zoals een (gemiddelde) tijdelijke ontwikkelingsvoorsprong van meiden (Van Beemen & Beckerman, 2018), waarneembaar in de data van het volgsysteem? Is de samenhang tussen inhoudelijk verwante ontwikkelingslijnen (bijvoorbeeld die binnen één deelgebied) gemiddeld groter dan de samenhang tussen inhoudelijk niet-verwante ontwikkelingslijnen?

Om op schoolniveau de kwaliteit van de observaties te optimaliseren is het raadzaam om, na een teamgerichte training met betrekking tot observeren, een vorm van intervisie op te zetten: leerkrachten uit de onderbouw bespreken regelmatig in twee- of drietallen hun aantekeningen van de observaties en hun daaruit voortvloeiende invulling van het volgsysteem, leggen twijfels aan elkaar voor en bespreken hoe daarover meer zekerheid verkregen zou kunnen worden, et cetera. In de handleiding van het volgsysteem en in het bijbehorende professionaliseringstraject zou deze activiteit sterk kunnen worden aanbevolen.

## — Ad 2. Signalering van mogelijke ontwikkelingsproblemen

De door de leerkracht in het volgsysteem ingevoerde gegevens moeten op kindniveau een overzichtelijk beeld opleveren van de ontwikkeling, zowel op de verschillende ontwikkelingsterreinen afzonderlijk als in samenhang met elkaar. Door slechts een of enkele ontwikkelingsterreinen in kaart te brengen

zou een incompleet en daardoor mogelijk onjuist beeld van de kinderlijke ontwikkeling worden geschapen, zeker als dat gebaseerd is op incidentele waarnemingen.

Gepleit wordt daarom voor een zo breed mogelijk en longitudinaal opgezet volgsysteem. Pas na meerdere invullingen ontstaat er dan een valide beeld van zowel het niveau als van het proces van de individuele ontwikkeling en kunnen er op basis van de gegevens van meerdere maanden en jaren uitspraken worden gedaan over het ontwikkelingstempo en over al dan niet tijdelijke ontwikkelingsvertragingen en -hiaten. Een volgsysteem voor de ontwikkeling van het jonge kind heeft daarmee primair een signalerend karakter; in hoeverre nader onderzoek en individuele diagnostiek noodzakelijk is, wordt na analyse van de verkregen gegevens besloten.

Dit alles vereist dat de in het volgsysteem beschreven ontwikkelingsstappen (op ieder deel terrein van de kinderlijke ontwikkeling) niet alleen concreet vertaald zijn in observeerbaar gedrag, maar ook inhoudelijk een tot op zekere hoogte valide beeld vormen van elk ontwikkelingssterrein. De diverse onderscheiden ontwikkelingsstappen moeten voortkomen uit en overeenkomen met algemeen aanvaarde kennis over dat ontwikkelingsgebied; dit moet expliciet in de informatie over het volgsysteem zijn opgenomen en door wetenschappelijk onderzoek onderbouwd.

De geselecteerde ontwikkelingsstappen behoeven echter geen compleet en gedetailleerd beeld op te leveren van alle ontwikkelingsaspecten binnen het desbetreffende ontwikkelingsgebied; wel moeten het beeldbepalende competenties voor het desbetreffende gebied zijn. Op groepsniveau moet er een globaal beeld ontstaan of de desbetreffende leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs zich bij benadering conform de algemeen-theoretische modellen ontwikkelen.

Het primaire doel van een screeningsinstrument is echter de signalering van kinderen van wie de voortgang van hun ontwikkeling bedreigd wordt. In hoeverre de latere ontwikkelingsvoortgang van leerlingen wordt voorspeld door een op dat moment mogelijk (!) vertraagde of juist versnelde dan wel afwijkende ontwikkelingsvoortgang, is een kwestie die moet prevaleren boven een 'perfect' beeld van het ontwikkelingsniveau van de grote groep kinderen die zich 'gemiddeld' ontwikkelen.

Deze signalering van een 'bedreigde ontwikkeling' moet daarentegen zowel terecht als volledig zijn. Althans voor zover dat mogelijk is; een zekere

foutmarge zal onontkoombaar zijn. Ook hieraan moet in de handleiding van het volgsysteem aandacht worden besteed. Dit alles vraagt dus een ander accent in het uit te voeren validiteitsonderzoek van het volgsysteem.

Centrale vragen hierbij zijn dan bijvoorbeeld of het verschijnsel van al dan niet tijdelijke ontwikkelingsgaten en -sprongen zichtbaar is in de data van het volgsysteem en vervolgens in hoeverre ontwikkelingsgaten van voorspellende waarde zijn voor latere ontwikkelings- en leerproblemen.

### — Ad 3. Kaders voor analyse

In het volgsysteem moet beschreven zijn hoe de verzamelde (longitudinale) gegevens op individueel kind-, groeps- en schoolniveau kunnen worden geanalyseerd. Er moeten daarom op alle niveaus ontwikkelingsoverzichten beschikbaar zijn voor nadere analyse. Met behulp van deze gegevens kunnen vervolgens afwegingen worden gemaakt en (voorlopige) beslissingen worden genomen over het onderwijs- en begeleidingsaanbod, die dan bij een volgende cyclus moeten worden heroverwogen.

Analyses op schoolniveau vinden meestal in een ander organisatorisch kader plaats dan de analyses op individueel- en groepsniveau. Om vergelijkingen met de leerlingpopulatie in eerdere jaren op dezelfde school (met een ongewijzigde kenmerken) mogelijk te maken, kunnen normtabellen dienstbaar zijn waarin de gemiddelde ontwikkelingsvoortgang en de spreiding van ontwikkelingsstappen binnen leeftijdscategorieën worden aangegeven. Gezien het grote aantal ontwikkelingsgebieden (die bij jonge kinderen weliswaar voor een brede, harmonische ontwikkeling van belang zijn, maar lang niet allemaal van aanwijsbare invloed zijn op de latere schoolse ontwikkeling in midden- en bovenbouw en later) is aan te raden om niet voor iedere ontwikkelingslijn normen op te stellen maar hier een beargumenteerde keuze in te maken.

Een volgsysteem dat ervoor kiest om normeringstabellen op te stellen, moet ten minste verantwoorden welke kenmerken de normeringspopulatie heeft, zodat scholen de ontwikkelingsscores van de eigen schoolpopulatie bij gebruik van de normeringstabellen hieraan eerst kunnen relateren. Belangrijke kenmerken van de normeringspopulatie die moeten worden vastgesteld en vastgelegd, zijn de verdeling tussen de seksen, de regio's van de scholen waar data zijn verzameld, de urbanisatiegraad (stads- dan wel

streekomgeving), stratum (schoolweging, op basis van de formatiegewichten van leerlingen) en de schoolgrootte. Voor meer informatie, zie [www.data.duo.nl](http://www.data.duo.nl), [StatLine \(cbs.nl\)](http://StatLine.cbs.nl) en [onderwijsinspectie.nl](http://onderwijsinspectie.nl).

De vraag is echter wel of de opstelling en hantering van normtabellen om de gemiddelde ontwikkeling van jonge kinderen uitsluitend op schoolniveau te objectiveren, in verhouding is met de kosten en moeite die dit zal vergen. Dit nog naast de inhoudelijk-principiële bezwaren die een normering oproept. Is het gebruikmaken en opstellen van een normering om de ontwikkelingsniveaus van jonge kinderen te objectiveren op schoolniveau nog te verdedigen, het stuit op grote bezwaren om deze normen bij het jonge kind op individueel en groepsniveau te hanteren.

Bij deze doelgroep is immers niet of nauwelijks sprake van een gezamenlijk, gepland en vastomlijnd leeraanbod dat de ontwikkeling aanstuurt en waaraan verwachtingen over het niveau kunnen worden ontleend. Het functioneren van jonge kinderen wordt op ieder moment nog sterk bepaald door de wisselwerking tussen persoonskenmerken, de deels toevallige omstandigheden en de individuele beleving hiervan door de kinderen, zoals in paragraaf 1 beschreven. De in een korte periode waargenomen relatief grote verschillen in ontwikkelingsniveau en -kwaliteit leveren daardoor lang niet altijd een realistische ontwikkelingsbeeld van de leerlingen op. Verschillen zijn immers tot op zekere hoogte 'normaal', behoeven niet problematisch te zijn en zijn vaak van tijdelijke aard. Het op een ontwikkelingschaal waarderen van individuele ontwikkelingsniveaus (die zijn vastgesteld op slechts één, korte observatieperiode) aan wat op diverse leeftijden landelijk lage, gemiddelde of hoge 'scores' zijn, is daarmee per definitie onjuist. Het kan het beeld dat leerkrachten van een kind hebben ten onrechte negatief of juist te positief beïnvloeden en daarmee stigmatiserend werken.

Hantering van normen voor de diverse ontwikkelingsgebieden bij jonge kinderen is op individueel niveau dan ook sterk omstreden (Van den Burg-Poortvliet, 2021; WSK & Dapto, 2020). Toch is er ook een argument dat pleit voor het, met de nodige restricties, wél gebruik maken van een normering bij de interpretaties van opvallende ontwikkelingsgegevens. Dit wordt verderop besproken.

Het alternatief voor de opstelling en hantering van normen is, dat een vergelijking van het individueel ontwikkelingsniveau met de eerdere

observaties bij die leerling in het analyse-proces de centrale rol moet innemen. Ieder kind wordt dan dus vooral 'met zichzelf vergeleken': worden hiaten en achterstanden ingelopen (en waren dat dus 'normale' en tijdelijke achterstanden?). Naast het ontwikkelingsniveau dat een kind op een zeker moment bereikt heeft, zijn vooral de longitudinale gegevens over de ontwikkelingskwaliteit en -voortgang van groot belang om onderbouwde uitspraken op individueel niveau te kunnen doen. Naar dit wezenlijke aspect van de ontwikkeling van het jonge kind, en dus naar de inhoudsvaliditeit van het volgsysteem, moet wetenschappelijk onderzoek zijn gedaan, zoals in de vorige paragraaf toegelicht.

Een punt van aandacht en zorg is bij een dergelijke benadering echter wel, dat de mogelijke ernst van achterstanden, hiaten in de ontwikkeling en een al dan niet afwijkende ontwikkeling meestal uitsluitend worden geïnterpreteerd vanuit het persoonlijk en gezamenlijk referentiekader van de betrokken leerkrachten. Dit referentiekader is doorgaans sterk gerelateerd aan de eigen en soms in de breedte beperkte ervaring met kinderen: veel leerkrachten werken een groot deel van hun loopbaan op dezelfde of vergelijkbare scholen met eenzelfde populatie. Hun verwachtingspatroon over de huidige en toekomstige ontwikkeling van kinderen kan dan eenzijdig positief of negatief zijn gekleurd; een meer objectieve maatstaf zou relativerend kunnen werken voor een mogelijk beperkt referentie-kader en daardoor een zinvolle bijdrage kunnen leveren aan de analyse en interpretatie van observatiegegevens. Hoewel een normering in deze situatie geen harde en onbetwistbare gegevens oplevert (en dus niet leidend in de analyse en besluitvorming mag zijn), kunnen normeringsgegevens over meerdere meetmomenten mogelijk wel een breder en objectiever beeld geven van de ontwikkeling. Een mogelijk interessant discussiepunt?

#### — Ad 4. Een aanpak overwegen en onderbouwen

Afhankelijk van het aantal, de grootte en de tijdsduur waarin achterstanden op ontwikkelingsgebieden voorkomen, moeten vervolgens beslissingen worden genomen over de aanpak. Bij kleine en incidentele achterstanden kan worden besloten tot minimale maatregelen als het aanbieden van extra stimulerend materiaal, uitlokkende activiteiten en bemoedigend communicatief gedrag; bij grotere en/of langduriger achterstanden kan worden gekozen voor

meer sturing in aanbod en begeleiding en eventueel voor diagnostisch onderzoek.

Een dergelijk onderzoek moet dan een gedetailleerder beeld geven van alle aspecten van het desbetreffende ontwikkelingsgebied en mogelijkheden verkennen om ontwikkelingsproblemen in samenhang aan te pakken. Een afweging daarbij is ook in hoeverre de ontwikkeling op alle onderscheiden deelgebieden tezamen harmonieus en consistent is.

Mochten er op meerdere terreinen achterstanden zijn, dan kan dat ook consequenties hebben voor de inhoud en de organisatie van eventuele extra maatregelen en ondersteuning voor het desbetreffende kind c.q. kinderen. Het strekt tot aanbeveling van het volgsysteem als er inhoudelijke en organisatorische suggesties voor nader onderzoek en voor de aanpak zijn opgenomen.

In een volgende cyclus van planmatig denken en handelen worden voor de signaleringsfase opnieuw observaties uitgevoerd en vastgelegd in het volgsysteem. In de daaropvolgende analysefase worden dan niet alleen de nieuwe data bezien, maar vindt ook een evaluatie plaats van de eerder afgesproken aanpak op individueel- en groepsniveau (ervan uitgaande dat de evaluatie op schoolniveau in een ander kader regelmatig wordt georganiseerd). Daar waar in een eerder stadium achterstanden nog niet werden geproblematiseerd, moet in een tweede of derde cyclus gaan blijken of dat terecht was en of dat het nu raadzaam is om wel extra maatregelen te nemen.

## **Besluit**

In de realisatie van inclusief onderwijs in de onderbouw van het basisonderwijs speelt het gebruik van een kwalitatief goed en onderbouwd volgsysteem dat aansluit op de ontwikkelingskarakteristieken van jonge kinderen dus een belangrijke, maar geen doorslaggevende rol. De kennis, vaardigheden en ervaring van de leerkracht blijven noodzakelijk om beslissingen te nemen over de wijze waarop leerlingen optimaal kunnen worden begeleid; de gegevens uit het volgsysteem zijn hieraan dienstbaar. Een beoordelings- en erkenningssysteem voor volgsystemen bij jonge kinderen zou, naar mijn mening, dit principe meer moeten uitdragen.

De items uit het beoordelingskader zouden logischerwijs moeten voortvloeien uit kenmerken van de ontwikkeling van het jonge kind, en uit de mogelijkheden en beperkingen van het onderwijs aan deze doelgroep. In dit artikel is daartoe een poging gedaan; waarbij een aantal aspecten onderwerp van discussie blijven.

U wordt van harte uitgenodigd om op dit artikel te reageren!

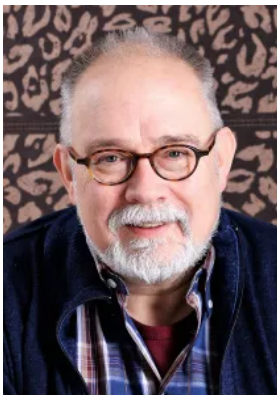
## Bronvermeldingen

- Beemen, L. van, & Beckerman, M. (2018). *Ontwikkelingspsychologie*. 6e druk. Groningen/Houten: Noordhof uitgevers.
- Bil, M. de & Bil, P. de. (2017). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie*. 4e druk. Amsterdam: Boom/Nelissen.
- Burg-Poortvliet, E. van den. (2021). Kleuters toetsen mag straks niet meer: wat dan wel? *LBBO Beter Begeleiden*, 11(2), 1-6. Download d.d. 9 maart 2021 van <https://www.lbbo.nl/nieuws/artikel-kleuters-toetsen-mag-straks-niet-meer-wat-dan-wel>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Delfos, M.F. (2015). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. 6e druk. Amsterdam: Pearson Benelux Clinical.
- Expertgroep Toetsen PO. (2020). *Beoordelingskader voor instrumenten binnen leerlingvolgsystemen (LVS)*. Download d.d. 11 oktober 2020 van [https://www.expertgroeptoetsenpo.nl/uimg/ept/b63322\\_att-200901-def-beoordelingskader-lvsinstrumenten-epo-2020.pdf](https://www.expertgroeptoetsenpo.nl/uimg/ept/b63322_att-200901-def-beoordelingskader-lvsinstrumenten-epo-2020.pdf)
- Geert, P. L. C. van. (2006). *Een vrolijke chaos*. In S. Goorhuis-Brouwer, & B. Levering (Eds.), *Dolgedraaid. Mogen peuters nog peuteren en kleuters nog kleuteren*. (pp. 96-113). Amsterdam: SWP Uitgeverij.
- Goorhuis, S. (2014). *Peuters en kleuters zijn niet toetsbaar*. Download d.d. 7 mei 2021 van <http://wij-leren.nl/kleuters-toetsen.php>
- Koning, L. (2021). *Echt kleuteronderwijs en een overheid die daar te weinig van weet*. Download d.d. 8 juni 2021 van <https://www.linkedin.com/pulse/echt-kleuteronderwijs-en-een-overheid-die-daar-te-weinig-luc-koning/>



- Mönks, F.J. (2015). *Ontwikkelingspsychologie; inleiding tot de verschillende deelgebieden*. 14e druk. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Oenema-Mostert, I. (2014). *Zie je ze ontwikkelen? De meetbare kleuter?* Lezing op het Jaarcongres 'Leve het Jonge Kind', 4 november 2014.
- Oenema-Mostert, I. (2021). Houd rekening met de bandbreedte van de ontwikkeling van jonge kinderen; interview door E. van den Burg-Poortvliet in *LBOO Beter Begeleiden*, 11 (2), p. 3.
- Pameijer, N. (2017). *Handelingsgericht werken; Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco.
- Research Center voor Examinering en Certificering RCEC. (2021). *Beoordelingskader voor observatie- en registratie instrumenten met en zonder volgaspect voor leerlingen in groep 1 – 2 primair onderwijs. Conceptversie RCEC217103\_2020.01lvs12*; 31 mei 2021. College voor Toetsen en Examens.
- Rijt, H. van de, & Plooi, F.X., (2010). *Oei ik groei*. 56e druk. Utrecht: Kosmos.
- Robye, A., & Riggins, T. (2016). Event-related potential study of intentional and incidental retrieval of item and source memory during Early Childhood. *Developmental psychology*, 58(5), 556-567.
- Werk- en Steungroep Kleuteronderwijs WSK & Dapto (2020). *Kleuteronderwijs & het leerlingvolgsysteem. Gesignaleerde misverstanden rechtgezet*. Download op 27 mei 2021, van [www.dapto.nl/regelgeving-lvs-kleuteronderwijs/](http://www.dapto.nl/regelgeving-lvs-kleuteronderwijs/)

## Over de auteur



Dr. Jos J. Louwe is orthopedagoog-ontwikkelingspsycholoog en was tot 1 december 2017 als hoofddocent verbonden aan de Hogeschool Utrecht – Seminarium voor Orthopedagogiek.

Hij gaf les, deed onderzoek en publiceerde over leerlingen en volwassenen met psychosociale problematiek en over de realisatie van Passend Onderwijs.

E-mail: [jos.louwe@gmail.com](mailto:jos.louwe@gmail.com)