



Universiteit  
Leiden  
The Netherlands

## **Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs: onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden**

Heer, W. de; Heer W. de

### **Citation**

Heer, W. de. (2017, September 12). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs: onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Meijers-reeks. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/54859>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/54859>

**Note:** To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page



Universiteit Leiden



The handle <http://hdl.handle.net/1887/54859> holds various files of this Leiden University dissertation.

**Author:** Heer, W. de

**Title:** Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs: onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden

**Issue Date:** 2017-09-12

Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs  
*Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*



# Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs

*Onderzoek naar het onderwijs voor zeer  
makkelijk lerenden*

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van  
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,  
op gezag van Rector Magnificus prof. mr. C.J.J.M. Stolker,  
volgens besluit van het College voor Promoties  
te verdedigen op dinsdag 12 september 2017  
klokke 15.00 uur

*door*

Willy de Heer

geboren te Nieuw-Lekkerland

in 1964

Promotores: prof. dr. P.B. Cliteur  
prof. dr. W.F. Admiraal

Co-promotor: dr. A.J.J. in 't Groen

Promotiecommissie: prof. dr. A. Ellian  
prof. dr. M. Depaepe (KU Leuven, België)  
dr. A.J.M. Hoogeveen (Radboud Universiteit Nijmegen)  
mr. dr. A.J. Kwak



Lay-out: AlphaZet prepress, Waddinxveen  
Printwerk: Ipskamp Printing

ISBN 978-94-028-0697-7

© 2017 Willy de Heer

*Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets in deze uitgave worden vervoelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.*

*Het repprecht wordt niet uitgeoefend.*

*No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, made available or communicated to the public, in any form or by any means, without the prior permission in writing of the publisher, unless this is expressly permitted by law.*

# Inhoudsopgave

1	INLEIDING	1
1.1	Doel en vraagstelling onderzoek	3
1.2	Theoretisch kader	4
1.2.1	Gedragstheorieën	5
1.2.2	Conceptueel model: The Reasoned Action Approach	7
1.2.3	Toepassing conceptueel model	13
1.3	Deelvragen	19
1.4	Opbouw van het onderzoek	20
	DEEL 1 THEORIE VERSUS PRAKTIJK IN HET BASISONDERWIJS	23
2	ZEER MAKKELIJK LERENDE KINDEREN	27
2.1	Definitie en verdeling van intelligentie	28
2.1.1	Intelligentie gedefinieerd als verstandelijke capaciteiten	29
2.1.2	Uitbreiding definitie met persoonlijkheid en sociale redzaamheid	30
2.1.3	Uitbreiding definitie met cognitieve capaciteiten	33
2.1.4	De structuur van intelligentie	35
2.1.5	Meervoudige intelligentietheorie	38
2.1.6	Verdeling van intelligentie	43
2.1.7	Classificatie intelligentiescores	45
2.2	Hoogbegaafdheid	47
2.2.1	Definities hoogbegaafdheid	48
2.2.2	Ontwikkelingskenmerken	51
2.3	Reflectie theorie zeer makkelijk lerend	53
2.3.1	Classificatie IQ-niveaus van 90 en hoger in de schoolsituatie	53
2.3.2	Vergelijking definities zeer makkelijk lerend	54
2.3.3	Gehanteerde zmal-definitie	56
3	KENNIS OVER ONDERWIJS AAN ZMAL-LEERLINGEN	57
3.1	Het nature-nurture debat	58
3.1.1	Nurture alone	59
3.1.2	Combinatie nature en nurture	60
3.2	Onderwijs en 'niet-gemiddelde' leerlingen	64
3.2.1	Leerproces en -vorderingen bij afwijkende intelligentie	64
3.2.2	Gevolgen voor leerlingen met afwijkende intelligentie	72
3.2.3	Kenmerkend gedrag zmal-leerlingen	87

3.3	Aangepast onderwijs	89
3.3.1	Aandachtsgebieden aangepast onderwijs	90
3.3.2	Relevante actoren voor aanpassing onderwijs	92
3.4	Internationale ervaringen met onderwijsaanpassingen	97
3.4.1	Praktijkervaring met cognitieve uitdagingen	97
3.4.2	Ervaring met begrijpende en stimulerende omgeving	100
3.4.3	Praktijkervaring met persoonlijke ondersteuning en begeleiding	100
3.5	Reflectie kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerenden	102
3.5.1	Noodzaak van onderwijsaanpassing	103
3.5.2	Aandachtsgebieden van onderwijsaanpassing	105
3.5.3	Internationale ervaringen met onderwijsaanpassing	106
3.5.4	Wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden	107
4	TOEPASSING IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS	109
4.1	Omvang groep zeer makkelijk lerenden	109
4.2	Cognitieve uitdagingen in het Nederlandse onderwijs	111
4.2.1	Versnellen	111
4.2.2	Verrijken	116
4.3	Schoolomgeving zmal-leerlingen in Nederland	120
4.4	Schoolse begeleiding en ondersteuning zeer makkelijk lerenden	121
4.5	Reflectie toepassing van wetenschappelijke kennis	124
4.5.1	Toegepaste onderwijsaanpassingen zmal-kennis	124
4.5.2	Toepassing kennis zeer makkelijk lerenden	126
5	BEPALENDE FACTOREN KENNISTOEPASSING	127
5.1	Kennis en vaardigheden basisschoolactoren	128
5.1.1	Leerkrachten	128
5.1.2	Schoolbeleid	130
5.2	Omgevingsfactoren op basisschoolniveau	133
5.3	Reflectie bepalende factoren	134
5.3.1	Beschrijving bepalende factoren	135
5.3.2	Bepalende factoren op basisschoolniveau	136
6	THEORIE VERSUS ONDERWIJSPRAKTIJK	137
DEEL 2 NURTURE IN DE POLDER		139
7	KENNISOVERDRACHT IN PROGRAMMERING PABO'S	157
7.1	Kenschets pabo-opleiding	159
7.1.1	Doel, studiebelasting en beleidsverantwoordelijkheid opleiding	159
7.1.2	Opleidingsvormen	160



7.1.3	Aantal en kenmerken studenten	162
7.1.4	Mogelijkheden afgestudeerden	162
7.2	Kenschets hogescholen met een pabo-opleiding	164
7.2.1	Hoeveelheid en omvang hogescholen met pabo-opleiding	164
7.2.2	Samenwerkingsverbanden	166
7.3	Kennisoverdracht in pabo-programmering	168
7.3.1	Kennisoverdracht in de hoofdfase	168
7.3.2	Kennisoverdracht in de keuzefase	173
7.3.3	Kennisoverdracht in masters en nascholingen	181
7.4	Reflectie kennisoverdracht pabo's	186
7.4.1	Kennisoverdracht over zml- en zmal-kinderen	186
7.4.2	Mate van kennisoverdracht pabo's	188
8	KENNIS PABO-ACTOREN OVER ZMAL	191
8.1	Beleidsontwikkelingen met gevolgen voor de kennisoverdracht	191
8.2	Opleidings- en kennisniveau pabo-docenten	194
8.2.1	Opleidingsvereisten pabo-docenten	194
8.2.2	Wetenschappelijke kennis docenten	197
8.3	Lectoren	201
8.3.1	Lectoren als schakel tussen onderzoek en onderwijs	201
8.3.2	Wetenschappelijke kennis lectoren	203
8.4	Reflectie wetenschappelijke kennis pabo-actoren	216
8.4.1	Wetenschappelijke kennis pabo-actoren	216
8.4.2	Kennis pabo-actoren	219
9	MAATSCHAPPELIJKE OMGEVING VAN DE HOGESCHOLEN	221
9.1	Invloed van samenleving en politiek	221
9.1.1	Sturen op afstand	222
9.1.2	Stimuleren mobiliteit van studenten en docenten in Europa	223
9.1.3	Voorkomen van een lerarentekort met behoud van kwaliteit	225
9.1.4	Samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs	230
9.1.5	Bevindingen embedded cases met invloed samenleving en politiek	234
9.2	Invloed van basisscholen op de pabo-programmering	236
9.2.1	Documentanalyse van de invloed basisscholen op pabo's	236
9.2.2	Bevindingen embedded cases inzake invloed basisscholen	239
9.3	Reflectie maatschappelijke omgeving pabo's	239
9.3.1	Invloed maatschappelijke omgeving	240
9.3.2	Invloed omgeving op pabo-opleiding	246

10	OVERTUIGINGEN PABO-ACTOREN	247
	10.1 Avans hogeschool	248
	10.2 Hogeschool Leiden	249
	10.3 De Nieuwste Pabo	250
	10.4 Reflectie overtuigingen pabo-actoren	251
11	BEPALENDE FACTOREN KENNISOVERDRACHT PABO'S	253
DEEL 3 DE MAAKBAARHEID VAN GELIJKHEID		255
12	MAAKBAARHEID CENTRAAL	265
	12.1 Politieke, economische, juridische en culturele ontwikkelingen	266
	12.2 Wetenschap als drijfveer voor maakbaarheid	270
	12.2.1 Statistiek	271
	12.2.2 Biologie	273
	12.2.3 Pedagogiek	276
	12.2.4 Psychologie	282
	12.3 Eugenetica of ontarding van de maakbaarheid	293
	12.3.1 Aanvankelijk idealisme	293
	12.3.2 Transformatie in maatschappelijke beweging	295
	12.3.3 Doorwerking eugenetica in de westerse samenleving	298
	12.4 Ambivalent beeld van afwijkenden	303
	12.4.1 Waanzinnigen, zotten, onnozelen en idioten	304
	12.4.2 Wonderkinderen en genieën	306
	12.5 Nederlands onderwijsbeleid van 1813 tot 1946	310
	12.5.1 Schoolstrijd door onderwijsvernieuwingen	310
	12.5.2 Uitbreiding buitengewoon onderwijs	317
	12.5.3 Onderwijsbeleid voor en tijdens WOII	320
13	MAAKBAARHEID VAN GELIJKHEID	323
	13.1 20 <sup>e</sup> - en 21 <sup>e</sup> -eeuwse politieke en economische ontwikkelingen	323
	13.2 Omgaan met verschillen in de westerse samenleving	326
	13.2.1 Effecten Tweede Wereldoorlog	328
	13.2.2 Onderzoek naar zeer makkelijk lerenden	329
	13.2.3 Sputnik- en Kennedy-effect	332
	13.2.4 Dystopische meritocratie	334
	13.2.5 Reproductie van ongelijkheid beeldbepalend	335
	13.2.6 Veel onderzoeksrapporten, weinig resultaat	338
	13.2.7 Ambivalentie over onderwijs aan zml-leerlingen	339
	13.3 Beeld afwijkenden loopt uiteen	341
	13.3.1 Psychische stoornissen en afwijkenden	341
	13.3.2 Egalitaire onderwijspolitiek	344
	13.3.3 Emotioneel verzet tegen intellectuele elite	346
	13.3.4 Grote invloed publieke opinie	347

13.4	Onderwijsbeleid in Nederland vanaf WOII	351
13.4.1	Aanzet tot onderwijsvernieuwingen	351
13.4.2	Wetgeving in een veranderende samenleving	353
13.4.3	Egalitaire onderwijspolitiek	354
13.4.4	Naar autonomie, deregulering en schaalvergroting	357
13.4.5	Onderwijs ten behoeve van economisch herstel	359
13.4.6	Egalitair onderwijsbeleid ten behoeve van integratie en cohesie	361
13.4.7	Doorwerking rijksbeleid in egalitair schoolbeleid	370
14	REFLECTIE DOMINANTE OVERTUIGINGEN IN DE NEDERLANDSE SAMENLEVING	373
14.1	Dominante overtuigingen in de samenleving	373
14.2	Dominante overtuigingen ten aanzien van zmal	378
14.2.1	Attitude	379
14.2.2	Sociale druk	380
14.2.3	Kennis	380
DEEL 4	GELIJKHEID TROEF IN HET NEDERLANDSE BASISONDERWIJS	383
15	CONCLUSIES EN SAMENVATTING	387
15.1	Conclusies	387
15.1.1	Definitie van zeer makkelijk lerend	388
15.1.2	Definiëring van wetenschappelijke kennis over zmal-onderwijs	393
15.1.3	Conceptueel model	401
15.1.4	Deelvragen van het onderzoek	403
15.1.5	Antwoord op de vraagstelling van het onderzoek	404
15.2	Samenvatting van de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving	406
15.2.1	Ontstaansgeschiedenis dominante overtuigingen	407
15.2.2	Dominante overtuigingen met gevolgen voor zeer makkelijk lerenden	412
15.2.3	Conclusie onderzoek samenlevingsniveau	420
15.3	Samenvatting van de bepalende factoren op hogeschoolniveau	421
15.3.1	Kennisoverdracht zmal	422
15.3.2	Kennis pabo-actoren	423
15.3.3	Invloed maatschappelijke omgeving op pabo-programmering	425
15.3.4	Overtuigingen sleutelpersonen	433
15.3.5	Conclusie onderzoek hogeschoolniveau	433
15.4	Samenvatting van de doorslaggevende factoren op basisschoolniveau	434

15.4.1 Toepassing zmal-kennis in het Nederlands basisonderwijs	435
15.4.2 Doorslaggevende factoren basisschoolniveau	437
15.4.3 Conclusie onderzoek basisschoolniveau	439
16 REFLECTIE	441
16.1 Bijdrage onderzoek	441
16.2 Beperkingen	445
16.3 Mogelijk vervolgonderzoek	447
16.4 Aanbevelingen	448
17 SUMMARY	451
LITERATUUR EN BRONNEN	461
BIJLAGE 1: AANTAL (ZEER) MAKKELIJK LERENDE LEERLINGEN PER BASISSCHOOL	483
BIJLAGE 2: INVENTARISATIE AANDACHT VOOR AFWIJKENDE LEERLINGEN IN DE PABO-OPLEIDING	485
BIJLAGE 3: CIJFERMATIG OVERZICHT AANDACHT VOOR AFWIJKENDE LEERLINGEN PABO-CURRICULA	513
BIJLAGE 4: ONDERZOEKSLEIDRAAD EN VRAGENLIJST INTERVIEWS	515
BIJLAGE 5: RESULTAAT DOCUMENTANALYSE EN ONDERZOEK EMBEDDED CASES	529
NAWOORD	539
CURRICULUM VITAE	541
TREFWOORDENREGISTER	543
FIGUREN:	
Figuur 1: Vereenvoudigde weergave van de "Reasoned Action Approach" of RA-benadering van Fishbein en Ajzen	7
Figuur 2: Van intentie tot gedrag, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen	8
Figuur 3: Van overtuigingen tot intentie, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen	10
Figuur 4: De invloed van achtergrondfactoren op overtuigingen, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen	12
Figuur 5: Invloed omgeving op basisscholen	15
Figuur 6: Relatie samenleving en onderwijssysteem	17
Figuur 7: Het te analyseren gedrag c.q. de te bestuderen factoren gezien vanuit het niveau van de basisschool	19

Figuur 8: De klokvormige normaalverdeling van de IQ-scores en de percentielscores	44
Figuur 9: Invloed omgeving op hogescholen met een (of meer) pabo-vestigingen	149
Figuur 10: Factoren in de maatschappelijke omgeving die de pabo-programmering beïnvloeden	240
Figuur 11: Relatie tussen de dominante overtuigingen in de samenleving en het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden	381
Figuur 12: Bepalende factoren voor de toepassing van wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs	406

## BRONNEN:

Bron 1: Collegebesluit gemeente Leiden, d.d. 1 december 2015	153
Bron 2: SLO-website d.d. 12 oktober 2015	158
Bron 3: De website van de Leidse Aanpak, d.d. 29 juni 2016	235
Bron 4: Artikel Leidsch Dagblad, d.d. 4 juli 2015	348
Bron 5: PIP Magazine: "Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd?"	350
Bron 6: Motie Tweede Kamerlid Straus, d.d. 11 april 2013	366
Bron 7: Motie Tweede Kamerlid Straus, d.d. 12 februari 2014	367
Bron 8: Uit de Zesde voortgangsrapportage november 2014: "Wat doet het samenwerkingsverband om hoogbegaafden een passende plek te geven?"	368

## OVERZICHTEN:

Overzicht 1: Samenhang tussen intelligentie- en sociaal redzaamheids-criterium in de definitie van verstandelijke beperking.	32
Overzicht 2: Indeling op niveau van functioneren en het geschatte bereik op het gebied van ontwikkelingsleeftijd, intelligentie en sociale redzaamheid.	32
Overzicht 3: Cattell-Horn-Carroll model van de intelligentie (CHC-model) met de factoren van Cattell-Horn tussen aanhalingstekens	36
Overzicht 4: Classificatie intelligentiescores	46
Overzicht 5: Relatie tussen intelligentieniveaus en leerproces	65
Overzicht 6: Persoonlijke ondersteuning en begeleiding in de zes profielen van zmal-leerlingen van Betts & Neihart	101
Overzicht 7: De 25 hogescholen met de in totaal 45 pabo-vestigingen en gezamenlijk ruim 400.000 studenten in het studiejaar 2014-2015	165
Overzicht 8: Minoraanbod op de KOM-website van hogescholen (hs) met pabo-opleidingen (stand april 2015)	176
Overzicht 9: Aanbod hogescholen aan minors of specialisaties over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerenden in pabo-curriculum of op KOM-website	178

*Leeswijzer*

Soms is een tekstgedeelte in een kader geplaatst.

Kader van een doorgetrokken lijn:

Door middel van dit kader wordt benadrukt dat een tekstgedeelte de essentie bevat of anderszins belangrijk is.

Kader van een onderbroken lijn:

Door middel hiervan wordt aangegeven dat een tekstgedeelte ter onderbouwing, ter toelichting of ter illustratie is.

Opgemerkt wordt dat in het geval wordt verwezen naar personen, waar hij staat ook zij gelezen kan worden.

Het onderwijs voor excellente leerlingen, begaafden of hoogbegaafden is in de Nederlandse samenleving regelmatig onderwerp van discussie. De meningen hierover lopen sterk uiteen. Zo heeft de VVD-staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2013 uiteenlopende reacties ontvangen op zijn pleidooi om in het onderwijs aandacht te besteden aan “onze excellente leerlingen, onze toptalenten”, die in de toekomst Nederland op de kaart kunnen zetten.<sup>1</sup> Tot deze groep van 20% in potentie best presterende leerlingen rekent hij ook de hoogbegaafde leerlingen.<sup>2</sup>

“Voor deze leerlingen is uitdagend onderwijs van groot belang. Het kan problemen als verveling en onderpresteren voorkomen. Bij de meeste hoogbegaafde leerlingen gaat dat goed, maar bij sommige hoogbegaafde leerlingen speelt ook een extra vraag om ondersteuning.”<sup>3</sup>

Twee PvdA-Kamerleden hebben hierop in een ingezonden brief gereageerd met de stellingname dat de staatssecretaris “vooral de snelste, scherpste en slimste leerlingen” extra wil uitdagen “zodat zij zich nog meer en beter kunnen ontwikkelen.”<sup>4</sup> Ook in de samenleving wordt het kabinetsbeleid om aandacht te schenken aan zogenoemde toptalenten niet breed gedeeld: 41% van de ouders wenst in het basisonderwijs meer aandacht voor het tegengaan van leerachterstanden en slechts 16% wil dat de school zich meer inspant om uitblinken te stimuleren.<sup>5</sup>

Het politieke debat werkt door in de lespraktijk op de basisscholen. Als basisschoolleerkracht heb ik ervaren dat onderwijsaanpassingen voor leerlingen die (zeer) makkelijk kunnen leren, ook binnen het onderwijs voer zijn voor discussie. Zelf heb ik ondervonden dat tijdens mijn opleiding tot basisschoolleerkracht weinig tot geen kennis over de onderwijsbehoeften van zeer makkelijk lerende leerlingen werd overgedragen.

---

1 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1.*

2 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 3.*

3 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 3.*

4 Ypma & Jadnanansing, NRC Handelsblad 9 september 2013, p. 17.

5 Herweijer, Vogels & Andriessen 2013, p. 44-45 en Herweijer & Vogels 2013, p. 3.

Het voortdurende debat of het onderwijs moet worden aangepast aan de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en de teneur van dit debat druisen in tegen het gestelde in internationale verdragen, aanbevelingen en adviezen.

Van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) dat in 1989 in New York mede door Nederland is ondertekend, zijn op dit punt artikel 2, 3, 28 en 29 in het bijzonder van belang:

“Artikel 2

1 De Staten die partij zijn bij dit Verdrag, eerbiedigen en waarborgen de in het Verdrag beschreven rechten voor ieder kind onder hun rechtsbevoegdheid zonder discriminatie van welke aard ook, ongeacht ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst, welstand, handicap, geboorte of andere omstandigheid van het kind of van zijn of haar ouder of wettige voogd.

2 De Staten die partij zijn, nemen alle passende maatregelen om te waarborgen dat het kind wordt beschermd tegen alle vormen van discriminatie of bestraffing op grond van de omstandigheden of de activiteiten van, de meningen geuit door of de overtuigingen van de ouders, wettige voogden of familieleden van het kind.

Artikel 3

1 Bij alle maatregelen betreffende kinderen, ongeacht of deze worden genomen door openbare of particuliere instellingen voor maatschappelijk welzijn of door rechterlijke instanties, bestuurlijke autoriteiten of wetgevende lichamen, vormen de belangen van het kind de eerste overweging.

[...]

Artikel 28

1 De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe:

a. primair onderwijs verplicht te stellen en voor iedereen gratis beschikbaar te stellen;

[...]

Artikel 29

1 De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient te zijn gericht op:

a. de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;

[...]

In Recommendation 1248 (1994) on education for gifted children heeft de parlementaire vergadering van de Raad van Europa in artikel 5.1 en 5.3 vermeld:

“5 The Assembly therefore recommends that the Committee of Ministers ask the competent authorities of the states signatory to the European Cultural Convention to take account of the following considerations in their educational policies:

i. legislation should recognise and respect individual differences. Highly gifted children, as with other categories, need adequate educational opportunities to develop their full potential;

ii. [...];

iii. meanwhile, in-service teacher training programmes have to include strategies for identifying children of high ability or special talent. Information on gifted children should be made available to all those who deal with children (teachers, parents, doctors, social workers, ministries of education, etc.);”



Het Europees Economisch en Sociaal Comité (EESC) heeft in 2013 een advies uitgebracht “over ‘Het potentieel van hoogbegaafde kinderen en jongeren in de Europese Unie ontsluiten’ (initiatiefadvies)”.<sup>6</sup> In dit advies wordt het belang onderschreven om het onderwijs af te stemmen op de behoeften van hoogbegaafde kinderen en jongeren en worden aanbevelingen gedaan om deze aanpassingen te realiseren.<sup>7</sup>

Het voorliggende onderzoek ben ik gestart uit verwondering over de discrepantie tussen enerzijds het gestelde in het IVRK, Recommendation 1248 van de Raad van Europa en het advies van het EESC en anderzijds het feit dat het debat in Nederland over aangepast onderwijs voor hoogbegaafden alsmaar voortduurt, en vooral vanwege de teneur van dit debat.

In § 1.1 wordt ingegaan op het doel en de vraagstelling van het onderzoek, waarna in § 1.2 het theoretisch kader is weergegeven. In § 1.3 zijn de deelvragen van het onderzoek beschreven. Ten slotte is in § 1.4 de opbouw van het onderzoek weergegeven.

## 1.1 DOEL EN VRAAGSTELLING ONDERZOEK

Het doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan het verdergaand aanpassen van de onderwijssituatie aan de onderwijsbehoeften van zeer makkelijk lerende leerlingen door de componenten en omstandigheden in kaart te brengen die bepalend zijn voor de huidige onderwijssituatie. Wanneer duidelijk is welke dit betreffen, is het mogelijk om effectieve maatregelen te treffen.

De vraagstelling van het voorliggend onderzoek is derhalve als volgt geformuleerd:

“Welke factoren zijn bepalend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast?”

Kinderen worden in dit onderzoek als *zeer makkelijk lerend (zmal)* aangemerkt als het leerlingen betreft in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar met een IQ-score van 130 of meer (zie § 2.3.3).

Zmal-kinderen vormen de tegenhangers van *zeer moeilijk lerende (zml-)* kinderen, kinderen met een IQ-score lager dan 70. Bij laatstgenoemde kinderen spreekt men in de onderwijssituatie van zeer moeilijk lerende leerlingen en in een andere context van kinderen met een verstandelijke of licht intellectuele beperking (zie § 2.1.7). In navolging hiervan wordt in het voorlig-

---

6 EESC 2013, p. C76/1.

7 EESC 2013.

gend onderzoek gesproken van zeer makkelijk lerende of zmal-kinderen, aangezien de onderwijssituatie van kinderen met een IQ-score van 130 of meer wordt onderzocht (zie § 2.3.1). Indien literatuur over hoogbegaafdheid wordt aangehaald, dan wordt deze begripshantering gehandhaafd indien dit functioneel is.

In het volgende wordt ingegaan op het theoretisch kader aan de hand waarvan het onderzoek is vormgegeven.

## 1.2 THEORETISCH KADER

De weg die leidt van wetenschappelijke kennis naar de toepassing hiervan in de onderwijspraktijk, is een lange en bochtige die voert langs vele actoren. Voor het agenderen, opstellen en uitvoeren van het onderwijsbeleid is de overheid namelijk afhankelijk van de medewerking van vele onderwijs- en beleidsactoren op micro- meso- en macroniveau.<sup>8</sup> Deze actoren bepalen, ieder voor zich maar tevens als collectief, de mate waarin wetenschappelijke kennis op het gebied van onderwijs aan zeer makkelijk lerende of zmal-leerlingen wordt toegepast in de praktijk.<sup>9</sup>

Onder onderwijsactoren worden in dit onderzoek de individuen verstaan die zich inhoudelijk bezig houden met het geven van onderwijs, bijvoorbeeld leerkrachten op de basisschool of docenten op de hogeschool. Zij kunnen worden gezien als degenen die uitvoering (horen te) geven aan het onderwijsbeleid.

Beleid wordt in dit onderzoek beschouwd als de gepubliceerde voornemens, keuzes en acties van een bestuurlijke instantie of van een organisatie waarmee omschreven doelstellingen of maatschappelijke ontwikkelingen worden nagestreefd.<sup>10</sup>

Beleidsactoren zijn de individuen die zich bezig houden met het agenderen, ontwerpen, opstellen, vaststellen, handhaven en evalueren van beleid.<sup>11</sup> In hun overwegingen nemen zij niet alleen wetenschappelijke overtuigingen

---

8 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 152 en 154 en Oomens 1999, p. 41.

9 Leune 2007, p. 57 en Hupe 2007, p. 33 en 35.

10 De in deze dissertatie gehanteerde definitie van beleid is gebaseerd op de omschrijvingen van respectievelijk Hoogerwerf en Bovens e.a.. Hoogerwerf duidt beleid aan als het realiseren van bepaalde doelstellingen door bepaalde middelen in een bepaalde tijdsvolgorde in te zetten. Bovens e.a. vullen dit aan door beleid weer te geven als voornemens, keuzes en acties van een of meer bestuurlijke instanties die er op zijn gericht om bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen te sturen. Bekkers 2007, p. 21.

11 Bekkers 2007, p. 60-61.

mee, maar ook politieke, juridische en economische.<sup>12</sup> De complicatie doet zich hierbij voor dat deze vier typen overtuigingen veelvuldig in strijd zijn met elkaar. Wat vanuit het ene type overtuiging rationeel of relevant is, kan vanuit het andere marginaal relevant of zelfs ongewenst zijn.<sup>13</sup>

In een parlementaire democratie als Nederland zijn de politieke krachtsverhoudingen bepalend voor het resultaat van de besluitvorming. Het besluit dat de meeste stemmen krijgt, wordt uitgevoerd. Een dergelijk besluit is niet noodzakelijk gebaseerd op de meest rationele argumenten. Hoe overtuigend onderzoeksgegevens ook mogen zijn, deze gegevens moeten concurreren met ideologische en praktische argumenten.<sup>14</sup> De politiek bepaalt het doel dat bereikt dient te worden en de wijze waarop dat gebeurt.<sup>15</sup>

In het voorliggend onderzoek is het gedrag van onderwijs- en beleidsactoren in het Nederlandse basisonderwijs voorwerp van onderzoek. Nagegaan wordt waarom deze actoren wetenschappelijke kennis op het gebied van onderwijs aan zml-leerlingen al dan niet toepassen in de onderwijspraktijk. Derhalve wordt eerst ingegaan op gedragstheorieën (§ 1.2.1), waarna het gehanteerde conceptueel model nader wordt toegelicht (§ 1.2.2). Vervolgens wordt weergegeven op welke wijze het conceptueel model in dit onderzoek wordt toegepast (§ 1.2.3).

### 1.2.1 Gedragstheorieën

Verschillende theorieën die het gedrag van actoren trachten te verklaren, vertonen inhoudelijk veel overeenkomsten.<sup>16</sup> Zo wordt in de rationele-keuzetheorie c.q. het *Expected Utility*-model ervan uitgegaan dat een individu ‘berekent’ welke handeling het beste resultaat oplevert door de consequenties van acties rationeel af te wegen.<sup>17</sup> Deze verklarende theorie heeft lange

---

12 De wetenschappelijke, politieke, juridische en economische overtuigingen worden door Snellen “rationaliteiten” genoemd. Bij wetenschappelijke overtuigingen heeft de effectiviteit van beleid prioriteit. Naast ervaringskennis zijn hierbij de resultaten van wetenschappelijk onderzoek van belang. In de politieke overtuigingen komen de dominante overtuigingen in de samenleving naar voren, de maatschappelijke waarden. Als gevolg hiervan kan beleid soms symbolisch zijn, omdat hiermee een schijnbare oplossing voor een probleem wordt geboden. Op basis van juridische overtuigingen worden procedurele eisen gesteld aan het handelen van overheidsinstanties. Een voorbeeld hiervan is het gelijkheidsbeginsel, waarmee is in vastgelegd dat de overheid gelijke gevallen op gelijke wijze moet behandelen. Vanuit economische overtuigingen staan de financieel-economische keuzes centraal. De samenleving heeft beperkte middelen en vele behoeften. De beschikbare middelen moeten efficiënt worden ingezet. Snellen 2007, p. 80, Snellen 1987, p. 1 en 4, Bekkers 2007, p. 175, Ringeling 2004, p. 303 en 306, Hupe 2007, p. 252, Hoogerwerf & Herweijer 2008, p. 81 en Van den Heuvel 2005, p. 17.

13 Snellen 1987, p. 1, Snellen 2007, p. 81-82 en Bekkers 2007, p. 175-176

14 Leune 2007, p. 55-56.

15 Ringeling 2004, p. 231.

16 Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 165.

17 Stone 2012, p. 380, Tiemeijer 2011, p. 15 en Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 165-166.

tijd gedomineerd in de sociale wetenschappen en fungeert veelal als basis voor andere theorieën.<sup>18</sup> Daarnaast is het incrementalisme als verklarende theorie voor gedrag ontwikkeld. Hierin streeft een actor slechts een klein doel of een incrementele verandering na. Hij overweegt daartoe een beperkt aantal alternatieven.

Het incrementalisme en de rationele-keuzetheorie worden gecombineerd in de *mixed-scanning*-theorie.<sup>19</sup>

In de theorie van de mentale incongruentie is de theorievorming over gedrag verder ontwikkeld. Hierbij staat het verschil of de spanning centraal die de actor ervaart tussen de bestaande en de gewenste situatie. Op basis van de laatstgenoemde en de rationele keuze-theorie heeft Fishbein in 1967 een model over attitudevorming ontwikkeld, later de theorie van *planned behaviour* genoemd. Het uitgangspunt van de *planned behaviour*-theorie is, dat de intentie van een individu de beste indicator is van diens gedrag.<sup>20</sup>

In 2009 constateert de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) dat de rationele-keuzetheorie niet meer kan worden gezien als een goede weergave van de manier waarop mensen hun keuzes bepalen. Veel keuzes worden namelijk onbewust gemaakt. Tevens komt naar voren dat de positieve of negatieve beoordeling van het gedrag door de omgeving van groot belang is voor het vertonen van dit gedrag. De sociale normen van de groep blijken veel invloed te hebben op de keuzes en het gedrag van individuen.<sup>21</sup>

Genoemde voortschrijdende inzichten zijn in 2010 door Fishbein en Ajzen verwerkt in hun *Reasoned Action Approach* of *RA-benadering*, een verdere ontwikkeling van de theorie van *planned behaviour*.<sup>22</sup>

Volgens Fishbein en Ajzen biedt de RA-benadering een geïntegreerd conceptueel model, waarmee naar verwachting sociaal gedrag in elk domein kan worden verklaard. Als voorbeelden noemen zij het gedrag van een organisatie, politiek gedrag en discriminerend gedrag.<sup>23</sup> Binnen dit model kunnen vervolgens domeinspecifieke theorieën worden gehanteerd om de achtergrondfactoren te selecteren die nader bestudeerd dienen te worden.<sup>24</sup>

In dit onderzoek wordt het conceptueel model van Fishbein en Ajzen gehanteerd om het gedrag te verklaren van onderwijs- en beleidsactoren in het Nederlandse basisonderwijs.

---

18 Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 165.

19 Stone 2012, p. 379-380.

20 Tiemeijer 2011, p. 15, Rijnja, Seydel & Zuure 2009, p. 195 en Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 169 en 171-172.

21 Tiemeijer & Thomas 2009, p. 11-12 en 16-17 en Rijnja, Seydel & Zuure 2009, p. 195.

22 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20-23, Fishbein en Ajzen hebben individueel en gezamenlijk meer dan 45 jaar aan de tot stand koming van The Reasoned Action Approach gewerkt. Fishbein & Ajzen 2010, p. 17.

23 Fishbein & Ajzen 2010, p. 2 en 17.

24 Fishbein & Ajzen 2010, p. 25.

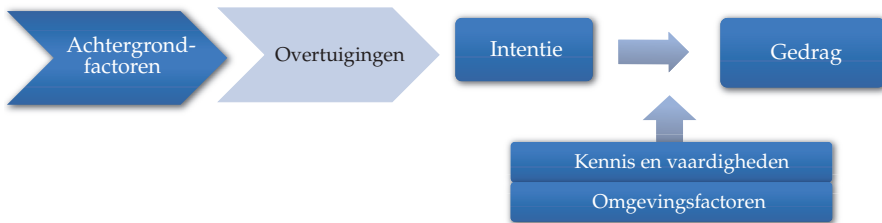
## 1.2.2 Conceptueel model: The Reasoned Action Approach

In de RA-benadering is gedrag een meestal doelgerichte actie die te observeren is en die plaatsvindt op een bepaald tijdstip en in een bepaalde context. Gedrag is derhalve samengesteld uit de vier elementen (1) de uitgevoerde actie (2) het doel waarvoor de actie wordt uitgevoerd (3) de context waarin de actie wordt uitgevoerd en (4) het tijdstip waarop de actie wordt uitgevoerd.<sup>25</sup> Deze vier elementen kunnen op verschillende abstractieniveaus worden gedefinieerd, van algemeen tot zeer specifiek.<sup>26</sup>

De volgende belangrijke onderdelen van de RA-benadering worden hierna nader toegelicht: gedrag gebaseerd op overtuigingen (§ 1.2.2.1), van intentie tot gedrag (§ 1.2.2.2), van overtuigingen tot intentie (§ 1.2.2.3) en de invloed van achtergrondfactoren op overtuigingen (§ 1.2.2.4).

### 1.2.2.1 Gedrag gebaseerd op overtuigingen

Uitgangspunt van de RA-benadering is, dat het gedrag van een actor is gebaseerd op zijn overtuigingen.<sup>27</sup>



*Figuur 1: Vereenvoudigde weergave van de “Reasoned Action Approach” of RA-benadering van Fishbein en Ajzen<sup>28</sup>*

Deze overtuigingen kunnen zijn beïnvloed door verschillende achtergrondfactoren. Op basis van zijn overtuigingen vormt een actor de intentie, ofwel het voornemen of plan, om bepaald gedrag te vertonen. Om dit plan ten uitvoer te brengen dient de actor te beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden om het gedrag vertonen. Tevens dienen omgevingsfactoren de uitvoering van het plan niet te zeer te hinderen.<sup>29</sup>

25 Fishbein & Ajzen 2010, p. 29.

26 Fishbein & Ajzen 2010, p. 30.

27 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20.

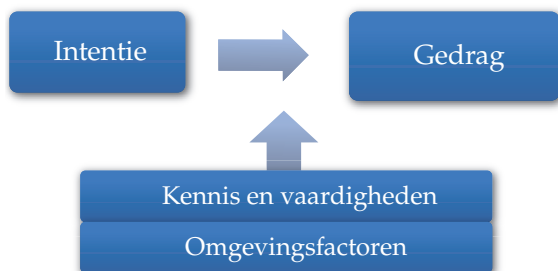
28 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22.

29 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20-21.

### 1.2.2.2 Van intentie tot gedrag

De intentie of het voornemen van een actor om bepaald gedrag te vertonen, wordt in de RA-benadering beschouwd als een belangrijke voorspeller van gedrag. Hoe sterker de intentie is, hoe waarschijnlijker het is dat de actor dienovereenkomstig handelt.<sup>30</sup>

De stabiliteit van de intentie is eveneens van belang. Stabiele intenties blijken een betere indicator voor de voorspelbaarheid van het gedrag dan intenties die na enige tijd veranderen. Indien het voornemen van de actor om bepaald gedrag te vertonen blijkt te zijn gewijzigd ten opzichte van datgene dat hij vooraf had kenbaar gemaakt, bijvoorbeeld tijdens een interview of bij het invullen van een vragenlijst, dan kan zijn intentie instabiel zijn. Het is echter ook mogelijk dat de actor in een hypothetische situatie zijn intentie niet correct heeft ingeschat.<sup>31</sup>



Figuur 2: Van intentie tot gedrag, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen<sup>32</sup>

Wanneer een actor zijn voornemen ten uitvoer wil brengen dan zijn twee factoren essentieel. Ten eerste dient de actor te beschikken over de benodigde *kennis en vaardigheden* om zijn plan ten uitvoer te brengen. Ten tweede dient de uitvoering van het plan door de *omgevingsfactoren* te worden gefaciliteerd, of tenminste niet te zeer te worden belemmerd. Wanneer deze twee factoren niet of in onvoldoende mate de uitvoering van het voornemen van de actor faciliteren, dan is het voor hem nagenoeg onmogelijk zijn plan uit te voeren. In een dergelijke situatie is de intentie van de actor geen goede voorspeller van zijn uiteindelijke gedrag. Om het gedrag van een actor te kunnen doorgronden is het derhalve relevant na te gaan of genoemde factoren de uitvoering van zijn plan faciliteren, of althans niet te zeer belemmeren.<sup>33</sup>

30 Fishbein & Ajzen 2010, p. 21.

31 Fishbein & Ajzen 2010, p. 72.

32 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22.

33 Fishbein & Ajzen 2010, p. 21 en 72.

### 1.2.2.3 Van overtuigingen tot intentie

Uitgangspunt van de RA-benadering is dat de intentie om weloverwogen of juist spontaan gedrag te vertonen op een logische, samenhangende en vaak automatisch wijze voortvloeit uit de overtuigingen van een actor. De benaming "Reasoned" in Reasoned Action Approach heeft dan ook betrekking op het proces van intentievorming en impliceert niet dat actoren louter rationeel gedrag vertonen. Het handelen kan gebaseerd zijn op onjuiste, bevooroordeelde of irrationele overtuigingen.<sup>34</sup>

De overtuigingen van een actor geven zijn inhoudelijke beweegredenen weer om bepaald gedrag al dan niet te vertonen. Zij bevinden zich op een dieper analyseniveau dan de intentie. De overtuigingen van de actor verklaren derhalve de wijze waarop hij denkt over de uitvoering van het gedrag. Zij geven bijvoorbeeld aan welke consequenties van het gedrag de actor waarschijnlijk acht, welke eisen in zijn beleving door zijn omgeving aan hem worden gesteld en welke inschatting de actor maakt over zijn competentie en autonomie om het gedrag te vertonen. Met dit laatste wordt bedoeld op de inschatting van de actor in hoeverre hij beschikt over de vereiste middelen en in hoeverre hij barrières ervaart bij het vertonen van het betreffende gedrag.<sup>35</sup>

Door de overtuigingen van actoren te analyseren, kan mogelijk worden verklaard waarom zij ondanks overeenkomsten hierin toch een ander voornemen kunnen hebben. Dit kan zich voordoen als actoren een verschillende waarde toekennen aan de betreffende overtuigingen.<sup>36</sup> Wanneer bijvoorbeeld op twee onderzoekers die een congres willen bijwonen druk wordt uitgeoefend door de omgeving om dit niet te doen, kan de een hier van afzien en de ander het congres wel bijwonen. De eerstgenoemde kan de druk vanuit de omgeving relevanter vinden dan zijn overige overtuigingen, waardoor hij geen intentie heeft om het congres bij te wonen. De laatstgenoemde kan de overtuiging dat het bijwonen van het congres positieve consequenties heeft relevanter achten dan de druk uit de omgeving, waardoor hij wel het plan heeft opgevat om het congres bij te wonen.<sup>37</sup>

Overtuigingen en het belang dat daaraan wordt gehecht, kunnen derhalve variëren per individu, per populatie en in de tijd.<sup>38</sup> Veelal worden de overtuigingen die het meest frequent in een samenleving voorkomen, beschreven als de dominante overtuigingen van die populatie.<sup>39</sup>

---

34 Fishbein & Ajzen 2010, p. 23-24.

35 Fishbein & Ajzen 2010, p. 23.

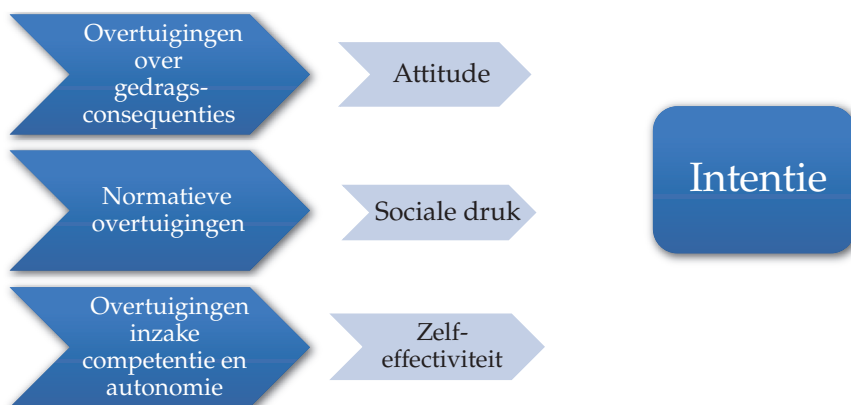
36 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22, 203 en 399.

37 Fishbein & Ajzen 2010, p. 23.

38 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22 en 399.

39 Fishbein & Ajzen 2010, p. 102.

In de RA-benadering worden drie soorten overtuigingen onderscheiden, te weten de overtuigingen over de consequenties van het gedrag of gedrags-overtuiging, de normatieve overtuigingen en de overtuigingen inzake competentie en autonomie.<sup>40</sup>



Figuur 3: Van overtuigingen tot intentie, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen<sup>41</sup>

Een actor vormt gedragsovertuigingen door de gevolgen van een handwijze in te schatten en te kwalificeren. Het gedrag wordt dan geassocieerd met verschillende karakteristieken en eigenschappen.<sup>42</sup>

Een basisschoolleerkracht kan bijvoorbeeld het bieden van aangepast onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen associëren met positieve of juist negatieve kwalificaties. Dit beeld kan zijn gebaseerd op bijvoorbeeld observaties van of eigen ervaringen met het bieden van aangepast onderwijs aan deze leerlingen, informatie die is verkregen van collega's, van vrienden of uit de media, dan wel door informatie die is overgedragen tijdens een opleiding of een bijscholing.<sup>43</sup>

Wanneer een actor van mening is dat de uitvoering van zijn intentie leidt tot gedrag dat hoofdzakelijk positieve consequenties heeft, dan zal zijn attitude ten aanzien van dit gedrag positief zijn.<sup>44</sup>

Normatieve overtuigingen van de actor over het te vertonen gedrag worden in het algemeen beïnvloed door de sociale normen in de omgeving van de actor.<sup>45</sup> Deze overtuigingen over "wat behoort te zijn" worden ook wel waarden genoemd.<sup>46</sup>

40 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22 en 24.

41 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22.

42 Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 171 en Fishbein & Ajzen 2010, p. 96.

43 Fishbein & Ajzen 2010, p. 96.

44 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20, 223 en 398.

45 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20, Tiemeijer & Thomas 2009, p. 16 en Postmes, Steg & Keizer 2009, p. 153-154.

46 In 't Veld 2010, p. 12.



Indien de normatieve overtuigingen over bepaald gedrag positief zijn, dan zal de actor een positieve sociale druk ervaren om het gedrag te vertonen.<sup>47</sup> Wanneer voor de actor relevante individuen of groepen positief zijn over dit gedrag en het zelf in die situatie ook (zouden) vertonen, dan zal de actor een grote sociale druk ervaren om het gedrag te vertonen. Groepsidentiteit en normatieve overtuigingen lijken met elkaar verweven te zijn.<sup>48</sup>

Een actor baseert zijn overtuigingen over zijn competentie en autonomie om bepaald gedrag te vertonen op zijn inschatting of hij beschikt over de benodigde kennis en vaardigheden en of hij door zijn omgeving wordt gefaciliteerd bij de uitvoering van het gedrag. Deze twee factoren spelen niet alleen op dit niveau van de overtuigingen een rol bij de vorming van de intentie, maar zij vervullen ook een rol bij de omzetting van intentie in gedrag (zie hiervoor). Indien een actor inschat dat hij voldoende competent is en over voldoende autonomie beschikt om bepaald gedrag uit te voeren, dan beoordeelt hij zijn zelfeffectiviteit positief. Dit zal de vorming van zijn intentie positief beïnvloeden.<sup>49</sup>

Zelfeffectiviteit bepaalt in hoeverre een individu zich in staat acht bepaald gedrag te vertonen.<sup>50</sup> Deze inschatting wordt veelal gemaakt op basis van eerder opgedane ervaringen en de ervaringen die anderen met het beoogde gedrag hebben opgedaan.<sup>51</sup>

Attitude, sociale druk en zelfeffectiviteit worden ook wel gekwalificeerd als de drie voorspellers van de intentie.<sup>52</sup> Hoe positiever de attitude van een actor is ten aanzien van bepaald gedrag, hoe meer de sociale druk de uitvoering van dit gedrag stimuleert en hoe positiever de actor zijn zelfeffectiviteit inschat, des te sterker zal zijn intentie zijn om het gedrag te vertonen.<sup>53</sup>

Fishbein en Ajzen maken hierbij de kanttekening dat de drie soorten overtuigingen weliswaar conceptueel zijn te scheiden, maar dat zij in de empirie veelal een zekere samenhang vertonen. Zo zal het moeilijk zijn voor een actor om een positieve attitude aan te nemen, ten aanzien van bepaald gedrag als hij zijn zelfeffectiviteit laag inschat en / of als hij vermoedt dat het gedrag wordt afgekeurd door voor hem relevante individuen.<sup>54</sup>

Door de gedrags-, normatieve en controleovertuigingen te identificeren die fungeren als onderliggende determinanten van een bepaald gedrag, wordt relevante informatie verkregen over de overtuigingen die zouden moeten veranderen om een veranderingen in intenties en gedrag teweeg te brengen.<sup>55</sup>

---

47 Fishbein & Ajzen 2010, p. 21 en Postmes, Steg & Keizer 2009, p. 153-154.

48 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20 en 399 en Postmes, Steg & Keizer 2009, p. 153-154.

49 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20-21, 201-202 en 399.

50 Rijnja, Seydel & Zuure 2009, p. 200.

51 Rijnja, Seydel & Zuure 2009, p. 201.

52 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22 en 203.

53 Fishbein & Ajzen 2010, p. 21.

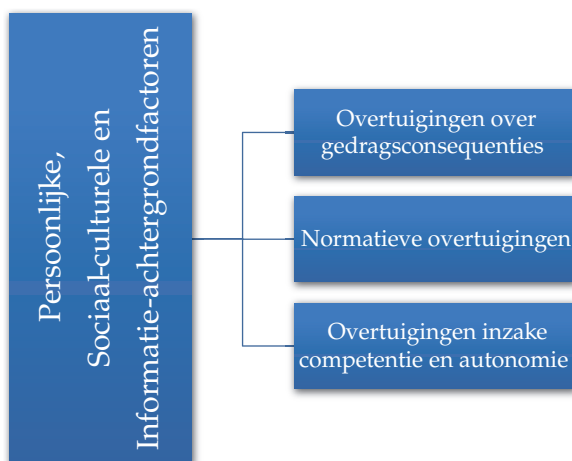
54 Fishbein & Ajzen 2010, p. 204.

55 Fishbein & Ajzen 2010, p. 321.

### 1.2.2.4 De invloed van achtergrondfactoren op overtuigingen

Overtuigingen worden in de regel gevormd door ervaringen die een actor in het dagelijkse leven opdoet. Wanneer actoren verschillen in hun overtuigingen, dan hebben zij doorgaans uiteenlopende leerervaringen opgedaan. In de RA-benadering worden deze leerervaringen persoonlijke, sociaal-culturele en informatie-achtergrondfactoren genoemd.<sup>56</sup>

Door achtergrondfactoren te onderzoeken die mogelijk ten grondslag liggen aan de intentie van de actor, kan wellicht de oorsprong van zijn overtuigingen worden blootgelegd. Deze achtergrondfactoren kunnen verklaren waarom de actor de overtuigingen koestert en het betreffende gedrag vertoont.<sup>57</sup>



Figuur 4: De invloed van achtergrondfactoren op overtuigingen, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen<sup>58</sup>

Persoonlijke achtergrondfactoren die van invloed kunnen zijn op de overtuigingen van actoren zijn onder meer de persoonlijkheid van de actor, zijn emoties, intelligentie, waarden, stereotypen en zijn eigen belang. Als achtergrondfactoren op sociaal-cultureel gebied kunnen bijvoorbeeld worden genoemd professionele normen, mens- en wereldbeeld, etniciteit, religie, politieke ideologie en de cultuur en tijdgeest waarin hij leeft. Voorbeelden van informatie-achtergrondfactoren die overtuigingen van de actor kunnen beïnvloeden zijn berichtgeving in de media, (opgedane) kennis en informatievoorziening in andere bronnen.<sup>59</sup>

56 Fishbein & Ajzen 2010, p. 224 en 399.

57 Fishbein & Ajzen 2010, p. 253.

58 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22.

59 Fishbein & Ajzen 2010, p. 224 en 399, Bekkers 2007, p. 129-132 en In 't Veld 2010, p. 10-11.

Fishbein en Ajzen geven aan dat de theorieën van een onderzoeksdomein als selectiemiddel kunnen dienen voor de keuze welke achtergrondfactor(en) nadere bestudering behoeven. Domeinspecifieke theorieën complementeren daarmee het conceptueel model dat is weergegeven in de figuren 1 tot en met 4.<sup>60</sup>

In het volgende wordt toegelicht op welke wijze het model in het voorliggende onderzoek wordt toegepast.

### 1.2.3 Toepassing conceptueel model

Het gedrag dat in het voorliggende onderzoek wordt onderzocht betreft: het toepassen van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. In de vraagstelling van dit onderzoek staan de factoren centraal die dit gedrag van de onderwijs- en beleidsactoren bepalen.

Ingegaan wordt op het te bestuderen gedrag van de onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau (§ 1.2.3.1) en op de achtergrondfactoren (§ 1.2.3.2).

#### 1.2.3.1 *Het te bestuderen gedrag van de actoren*

Gezien de vraagstelling wordt in dit onderzoek uitgegaan van drie gedrags-elementen, te weten de actie, het doel en de context.<sup>61</sup>

De actie betreft de toepassing van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zml-kinderen. Doel van het gedrag is, het bieden van aangepast onderwijs aan zeer makkelijk lerenden. Ten slotte wordt de context waarin het gedrag plaatsvindt gevormd door de basisscholen in Nederland.

De voor het onderzoek relevante onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau zijn de leerkrachten en het schoolbestuur en -management.

De leerkracht staat doorlopend met de leerlingen in zijn groep in contact. Hij kan hierdoor signaleren dat er iets aan de hand is met een leerling en bepalen of en hoe het onderwijs voor de betreffende leerling moet worden aangepast. Tevens kan hij de uitvoering hiervan ter hand nemen of onderwijsondersteuners als *remedial teachers* (RT'ers) en *intern begeleiders* (IB'ers) hierbij inschakelen.

Schoolbesturen zijn rechtspersonen die een onderwijsvoorziening stichten en in stand houden. Het schoolbestuur wordt in het openbaar onderwijs gevormd door de gemeente en in het bijzonder onderwijs door een stichting, vereniging of kerkelijke instelling. Schoolbesturen kunnen verschillende

---

60 Fishbein & Ajzen 2010, p. 25.

61 Fishbein & Ajzen 2010, p. 29.

taken vervullen, afhankelijk van het gegeven of zij een voorwaardenscheppend, beleidsbepalend of toezichthoudend bestuur vormen. In het eerste geval wordt het professionele schoolbeleid ingevuld door de onderwijsactoren. In het tweede geval bepaalt het bestuur het algemene beleid en het management of de directie het uitvoerende beleid. En in het laatste geval is het bestuur toezichthoudend en adviserend en heeft het management de algemene leiding. Het schoolbestuur blijft wel verantwoordelijk.<sup>62</sup>

Op basisscholen kunnen ook onderwijsondersteuners als remedial teachers (RT'ers) en intern begeleiders (IB'ers) werkzaam zijn. Zij hebben in het algemeen na hun opleiding tot basisschoolleerkracht een post-hbo opleiding tot RT'er en IB'er of master(-modules) Special Educational Needs gevolgd.<sup>63</sup>

De RT'er biedt gespecialiseerde hulp aan leerlingen met (leer-)problemen.<sup>64</sup> Hij kan verrijkende en verdiepende leerstof aanbieden en mogelijke organisatorische belemmeringen wegnemen.<sup>65</sup> Een RT'er richt zich vooral op individuele leerlingen.

De IB'er kan bij zorgleerlingen een onderzoek doen, een toets afnemen, een bijbehorend handelingsplan voor hen opstellen en / of hen daadwerkelijk hulp bieden. Tevens kan de IB'er collega's adviseren naar aanleiding van een onderzoeksresultaat, hen ondersteunen bij de aanpak van zorgleerlingen of door het bijwonen van gesprekken met ouders. Verder kan de IB'er contacten onderhouden met externe deskundigen en instanties. Ten slotte kan hij werkzaamheden binnen de schoolorganisatie verrichten als het verzamelen van lesmateriaal voor zorgleerlingen die door de leerkrachten worden ondersteund en het bijhouden van de verleende zorg in het leerlingvolgsysteem.<sup>66</sup>

De taken van de IB'er staan omschreven in het interne zorgplan van de school. De schoolvisie op de zorg voor de leerlingen bepaalt mede de invulling van de taken van de IB'er. In veel gevallen wordt het takenpakket gevuld, overeenkomstig de problemen die zich op school voordoen. De concrete invulling van de taken van de IB'er en de organisatie van de interne leerlingenzorg is de verantwoordelijkheid van het hele team. Dit takenpakket kan per school, maar ook per jaar variëren, afhankelijk van de behoefte.<sup>67</sup>

62 Van Wieringen 1996, p. 44 en 54.

63 <http://www.lbrt.nl/informatie/opleiding-remedial-teacher>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag-en-passend-onderwijs/master-educational-needs/inhoud-opleiding/leerroute-remedial-teacher/>, <http://www.windesheim.nl/werk%20en%20studie/opleidingen%20en%20cursussen/educatie/school%20en%20docentontwikkeling/intern%20begeleider/inhoud%20opleiding/>. Websites laatst geraadpleegd: 3 okt. 2016.

64 Bongaards & Sas 2003, p. 48.

65 Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-109 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 58.

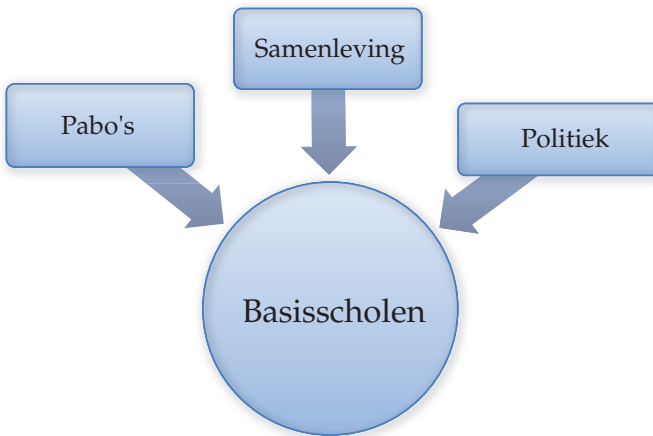
66 Bongaards & Sas 2003, p. 49-50 en Smeets, e.a. 2015, p. 58.

67 Bongaards & Sas 2003, p. 55.

Het gedrag van een actor is gebaseerd op zijn overtuigingen, ofwel op de manier waarop hij denkt over het gedrag. Deze overtuigingen zijn gevormd door de leerervaringen van de actor, ofwel zijn persoonlijke, informatie- en sociaal-culturele achtergrondfactoren. In het volgende wordt hierop nader ingegaan.

### 1.2.3.2 Achtergrondfactoren

De leerervaringen van basisschoolactoren worden beïnvloed door hun omgeving. Voor het voorliggende onderzoek zijn in het bijzonder de pedagogische academies voor het basisonderwijs of pabo's, de samenleving en de politiek van belang.



*Figuur 5: Invloed omgeving op basisscholen*

Pabo's hebben basisschoolleerkrachten niet alleen gedurende hun opleiding tot leerkracht van kennis voorzien, maar bieden hen ook na afronding hiervan diverse na- en bijscholingen aan. Daarnaast leveren pabo-stagiaires basisscholen kennis over nieuwe ontwikkelingen in het onderwijs. Pabo's zijn de belangrijkste kennisleveranciers van basisschoolleerkrachten en derhalve de belangrijkste informatie-achtergrondfactor van basisscholen.

De samenleving oefent eveneens invloed uit op basisscholen, onder meer via de ouders van basisschoolleerlingen en de leerlingen zelf. Ouders bepalen mede over welke kennis en vaardigheden leerkrachten moeten beschikken door gesprekken met leerkrachten, deelname aan overlegorganen en door hun inbreng in de politiek.

De politiek ten slotte stelt het onderwijsbeleid op en maakt afspraken met de PO-raad over de invulling van het onderwijs.

Samenleving en politiek zijn de belangrijkste sociaal-culturele achtergrondfactor van de basisscholen.

Aangezien het gedrag van 'de basisscholen' centraal staat, worden de overtuigingen die bij de basisschoolactoren prevaleren achterhaald door hun gemeenschappelijke achtergrondfactoren te bestuderen.

Na analyse van resultaten van verschillende wetenschappelijke onderzoeken onder veel basisscholen in Nederland is gebleken, dat de informatie- en de sociaal-culturele achtergrondfactoren de bepalende factoren zijn voor de kennistoepassing op basisschoolniveau (§ 5.3.2). Het verdient aanbeveling de invloed van de persoonlijke achtergrondfactoren van onderwijs- en beleidsactoren aan een nader onderzoek te onderwerpen, wanneer de belemmeringen op het gebied van informatie- en de sociaal-culturele achtergrondfactoren zijn opgeheven.

In dit onderzoek wordt derhalve de nadruk gelegd op de informatie- en de sociaal-culturele achtergrondfactoren van de onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau.

Wat betreft de informatie-achtergrondfactoren hebben de basisschoolactoren gemeenschappelijk dat zij hun kennis en vaardigheden hoofdzakelijk ontleen aan de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo).

#### *Gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor*

Om wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen toe te kunnen toepassen, dienen basisschoolactoren op de hoogte te zijn van deze kennis en over vaardigheden te beschikken om het onderwijs aan deze leerlingen aan te passen.

Basisschoolactoren verwerven hun kennis en hun ervaring met het aanpassen van onderwijs hoofdzakelijk tijdens hun opleiding, bij- of nascholing aan een hogeschool met een pabo. Pabo's fungeren als een bron van informatievoorziening en vormen derhalve de belangrijkste informatie-achtergrondfactor voor basisschoolactoren.<sup>68</sup> Derhalve is de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen op hogeschoolniveau relevant voor dit onderzoek.

Voor het bieden van aangepast onderwijs is niet alleen van belang dat basisschoolactoren beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden. Zij dienen tevens de intentie te hebben om hun kennis over en vaardigheden met het bieden van aangepast onderwijs aan zmal-leerlingen in de dagelijkse praktijk toe te passen, c.q. de toepassing hiervan te faciliteren. Daarnaast is het van belang dat de omgevingsfactoren de benutting van de kennis mogelijk te maken.

Het landelijke onderwijsbeleid vormt een belangrijke gemeenschappelijk omgevingsfactor. De intentie van de actoren, het schoolbeleid en het landelijke onderwijsbeleid zijn zowel gebaseerd op de overtuigingen van

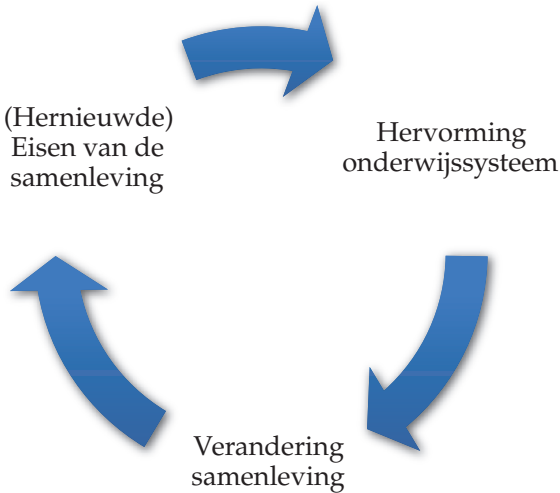
---

68 Polder 1996, p. 82-83.

betrokken actoren, als beïnvloed door de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving, een sociaal-culturele achtergrondfactor die de groepsleden gemeenschappelijk hebben.

*Gemeenschappelijke sociaal-culturele achtergrondfactor*

Een onderwijssysteem komt tot stand in wisselwerking met de samenleving waarbinnen het functioneert, zo geven onder meer Dodde, Boekholt en Idenburg aan.<sup>69</sup>



*Figuur 6: Relatie samenleving en onderwijssysteem*

De eisen van de samenleving leiden tot hervorming van het onderwijssysteem. Omgekeerd draagt het onderwijs ook bij aan een verandering van de samenleving.<sup>70</sup> De dominante overtuigingen in een samenleving hebben derhalve grote invloed op het onderwijs en het onderwijsbeleid.

Overtuigingen die in een samenleving dominant zijn oefenen sociale druk uit op de individuen in die samenleving, zo geeft Elias geeft aan: "Eine Infragestellung der Regeln oder, noch schlimmer, der hinter ihnen liegenden Empfindungen zieht Sanktionen nach sich, deren geringste der Widerspruch ist."<sup>71</sup>

69 Boekholt & de Booy 1987, p. 2, Dodde 1993, p. 13, Buddingh 1976, p. 60-61, Karsten 1976, p. 125 en Idenburg 1967, p. 3.

70 Boekholt & de Booy 1987, p. 2.

71 Een kritisch benadering van de regels of, nog erger, van de achterliggende gevoelens brengt sancties met zich mee, waarvan de geringste de tegenspraak is. Vrij vertaald uit: Elias 1992, p. 206.

Wie aan dit morele systeem tracht te ontsnappen met het doel om gedrag objectief te onderzoeken, wordt al snel gebrandmerkt als agnosticus, cynicus, verrader of erger. „In jeder Gesellschaft gibt es Empfindungen, die nicht in Frage gestellt werden dürfen.“<sup>72</sup>

Dominante overtuigingen in de samenleving worden ook wel heersende maatschappelijke waarden, een heersend opinieklimaat, een tijdgeest of, ontleend aan Kuhn, een paradigma genoemd.<sup>73</sup> Kuhn verstaat onder een paradigma een wereldbeeld, een verzameling overtuigingen of een normen- en waardenstelsel.<sup>74</sup> Paradigma's bepalen welke problemen relevant zijn, welke vragen kunnen worden gesteld, welke antwoorden toelaatbaar of relevant zijn en welke onderzoeksmethoden worden geaccepteerd.<sup>75</sup>

Paradigma's, of dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving, hebben derhalve grote invloed op de overtuigingen van de actoren op basisschoolniveau, in het bijzonder op de gedrags- en normatieve overtuigingen.

Naast de invloed die dominante overtuigingen in de samenleving uitoefenen op de gedrags- en normatieve overtuigingen van de actoren op basisschoolniveau, komen zij ook tot uiting in het onderwijsbeleid op landelijk niveau. De Staten-Generaal en de regering wegen de dominante overtuigingen af en leggen deze en al dan niet vast in het onderwijsbeleid. Van deze overtuigingen worden normen c.q. maatstaven afgeleid op basis waarvan de overheid en de samenleving het functioneren van onderwijsinstellingen en onderwijs- en beleidsactoren beoordelen.<sup>76</sup>

Uit het voorgaande is gebleken dat de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving grote invloed hebben op het onderwijs. Zij beïnvloeden niet alleen de gedrags- en normatieve overtuigingen van de actoren, maar ook het landelijk onderwijsbeleid.

In figuur 7 is het verband tussen het te bestuderen gedrag van de basisschoolactoren en de gemeenschappelijke informatie- en sociaal-culturele achtergrondfactoren weergegeven. Om de centrale onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is het noodzakelijk om op deze drie niveaus onderzoek te doen.

---

72 In iedere samenleving zijn er zaken die niet kritisch mogen worden benaderd. Vrij vertaald uit: Elias 1992, p. 206.

73 Kuhn 1970, p. 43 en Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 64-65.

74 Onder paradigma verstaat Kuhn aanvankelijk een exemplarische probleemoplossing, later verandert dit. Kuhn 1970, p. 43, Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 64-65 en Depaep 2005, p. 30.

75 Bruinsma & Zwanenburg 1992, p. 65.

76 Van Wieringen 1996, p. 58, Ringeling 2004, p. 300-301 en Van den Heuvel 2005, p. 16-17.





*Figuur 7: Het te analyseren gedrag c.q. de te bestuderen factoren gezien vanuit het niveau van de basisschool*

Het conceptueel model, zoals weergegeven in de figuren 1 tot en met 4, leidt tot de volgende deelvragen van het onderzoek.

### 1.3 DEELVRAGEN

Om de vraagstelling van het voorliggend onderzoek (§ 1.1) te kunnen beantwoorden, zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- 1 Welke factoren zijn op basisschoolniveau doorslaggevend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast?
- 2 Welke factoren zijn op hogeschoolniveau bepalend voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding?
- 3 Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?

In de volgende paragraaf is weergegeven hoe de dissertatie is opgebouwd.

#### 1.4 OPBOUW VAN HET ONDERZOEK

Het voorliggende onderzoek bestaat uit vier afzonderlijk delen.

In de delen een tot en met drie staat één van de drie deelvragen centraal. Na beschrijving van de gehanteerde onderzoeksmethode, worden de resultaten van het deelonderzoek weergegeven en wordt de betreffende deelonderzoeksvraag beantwoord. Het vierde deel is een afsluitend deel waarin de vraagstelling van gehele onderzoek wordt beantwoord.

In het eerste deel is de aandacht gericht op basisschoolniveau. Dit deel is het resultaat van een literatuuronderzoek. Hierin zijn de kernbegrippen zeer makkelijk lerende (zmal-) kinderen en wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan deze kinderen gedefinieerd. Vervolgens is in kaart gebracht in hoeverre deze kennis in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast en welke factoren hierbij bepalend zijn.

In het tweede deel staat het hogeschoolniveau centraal. Hierin wordt verslag gedaan van de case study. Geanalyseerd is in hoeverre hogescholen de wetenschappelijke kennis in de programmering van het studiejaar 2014-2015 hebben opgenomen in de opleiding tot basisschoolleerkracht. Aangegeven is in hoeverre hogeschoolactoren beschikken over wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen. Tevens is onderzocht welke invloed de maatschappelijke omgeving heeft op de programmering van de opleiding van de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo-opleiding). Ten slotte zijn de bevindingen wat betreft de overtuigingen van de pabo-actoren weergegeven.

In het derde deel is de focus gericht op het landelijke of samenlevingsniveau. In dit deel is het resultaat beschreven van een genealogisch onderzoek. Vanuit verschillende perspectieven is nagegaan op welke dominante overtuigingen in de samenleving het onderwijs aan zmal-leerlingen en het onderwijsbeleid in Nederland is gebaseerd. Geanalyseerd is welk beeld van zeer makkelijk lerende leerlingen in de westerse samenleving overheerst vanaf 1813 tot en met het 2015. Aangezien de Tweede Wereldoorlog hierin tot een kentering heeft geleid, is de analyse over twee hoofdstukken verdeeld: van 1813 tot en met de Tweede Wereldoorlog en van 1946 tot en met 2015.

In het vierde en afsluitende deel zijn de conclusies en de samenvatting van het onderzoek weergegeven. Tevens is een reflectie op het onderzoek opgenomen. Na de summary volgen de literatuur- en bronnenlijst, de bijlagen, een curriculum vitae en een trefwoordenlijst.

Uit de opbouw van het onderzoek komt naar voren dat verschillende wetenschappelijke disciplines zijn betrokken bij het beantwoorden van de vraagstelling van het onderzoek. De dissertatie kan dan ook het best worden begrepen als het resultaat van interdisciplinair onderzoek.

In deel 1 begeeft hoofdstuk 2, waarin intelligentietheorieën centraal staan, zich op het terrein van de psychologie. In hoofdstuk 3, wordt het *nature-nurture* debat behandeld, een kwestie die in de filosofie en in de rechtswetenschap uitvoerig is bediscussieerd. Daarnaast heeft hoofdstuk 3 raakvlakken

met psychodiagnostiek, psychologie, orthopedagogie, geneeskunde en kinderpsychiatrie. Deel 2 begeeft zich vooral op onderwijskundig terrein, waarbij moet worden opgemerkt dat het te bestuderen gedrag is geselecteerd op basis van onderwijskundige en juridische overwegingen. In het derde deel van dit onderzoek, waarin het gaat over “maakbaarheid”, worden politieke, economische, juridische en culturele ontwikkelingen behandeld. Tevens komt de ideeëngeschiedenis aan de orde in hoofdstuk 12 wanneer de geschiedenis van de eugenetica wordt beschreven, en in hoofdstuk 12 en 13 waarin het Nederlandse onderwijsbeleid tussen 1813 en 2015 aan de orde wordt gesteld.

Het hier gepresenteerde onderzoek kent vele facetten, waardoor het moeilijk valt in te delen bij één specifieke discipline of faculteit. Daarom is het onderzoek begeleid door (co-)promotores vanuit drie disciplines, te weten de encyclopedie van de rechtswetenschap, onderwijskunde en bestuurskunde-beleidshistorie. Het overkoepelende thema is echter de mate waarin het Nederlands basisonderwijs tegemoet komt aan het in het internationaal recht vastgelegde recht van *alle* kinderen op onderwijs dat is aangepast aan hun leerbehoeften.

In het volgende wordt ingegaan op de eerste deelvraag van dit onderzoek.



DEEL 1

THEORIE VERSUS PRAKTIJK  
IN HET BASISONDERWIJS



De centrale vraag van deze dissertatie is welke factoren bepalend zijn voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn drie deelvragen opgesteld. In dit eerste deel van de dissertatie wordt ingegaan op de eerste deelvraag van het onderzoek:

“Welke factoren zijn op basisschoolniveau doorslaggevend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast?”

Van deze deelvraag zijn de volgende subdeelvragen afgeleid:

- 1 Wat is zeer makkelijk lerend?
- 2 Welke kennis is in de wetenschap aanwezig over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen?
- 3 In welke mate wordt in het Nederlandse basisonderwijs de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen in de praktijk toegepast?
- 4 Door welke factoren wordt de kennistoepassing op basisschoolniveau bepaald?

In het volgende wordt ingegaan op de aanpak van het onderzoek en de gehanteerde onderzoeksmethode.

#### *Aanpak onderzoek*

Voordat de deelvraag kan worden beantwoord, dienen de kernbegrippen zeer makkelijk lerende kinderen en wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen te worden gedefinieerd (subdeelvragen 1 en 2). Uit literatuuronderzoek blijkt echter, dat deze subdeelvragen niet eenvoudig zijn te beantwoorden. Naar voren komt dat er geen eenduidige definitie is van het begrip hoogbegaafdheid en dat een doorlopend debat wordt gevoerd over de noodzaak van onderwijstoepassingen voor zeer makkelijk lerenden.

Voor de beantwoording van de eerste subdeelvraag is geanalyseerd hoe de definitie van intelligentie tot stand is gekomen. Vervolgens is nagegaan welke definitie in de literatuur wordt gehanteerd voor het begrip hoogbegaafdheid. De definities van intelligentie en hoogbegaafdheid zijn daarop met elkaar vergeleken, waarna de in dit onderzoek gehanteerde definitie van zeer makkelijk lerende is geformuleerd.

Voor de beantwoording van de tweede subdeelvraag, welke kennis er in de wetenschap aanwezig is over onderwijs aan zmal-leerlingen, is nagegaan waarom aanpassing van het onderwijs voor zmal-leerlingen nodig is.

Om deze vraag te beantwoorden is ingegaan op het nature-nurture debat en op de kennis in de psychodiagnostiek over leerprocessen bij afwijkende intelligentie. Tevens zijn de problemen en kenmerkende gedragingen van zmal-leerlingen in het reguliere onderwijs weergegeven. Hierdoor wordt duidelijk op welke aandachtsgebieden onderwijsaanpassingen voor zmal-leerlingen nodig zijn. Daarop is nagegaan welke internationale ervaringen zijn opgedaan met aangepast onderwijs. Ten slotte is weergegeven wat in dit onderzoek onder wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen wordt begrepen.

Voor de beantwoording van de subdeelvragen 3 en 4 is het conceptueel model toegepast dat is weergegeven in § 1.2.3. Onderzocht is in welke mate de inrichting van het onderwijs voor zmal-leerlingen overeenkomt met de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen. Hiertoe zijn de resultaten van verschillende recente onderzoeken geanalyseerd. Tevens is nagegaan welke factoren bepalend zijn voor de toepassing van het omschreven gedrag door de onderwijs- en beleidsactoren op basisschool-niveau.

#### *Onderzoeksmethode*

Om de eerste twee subdeelvragen te beantwoorden is de (inter-)nationale wetenschappelijke literatuur op het gebied van psychologie, hoogbegaafdheid en pedagogiek geanalyseerd, samengevat en geïntegreerd.

Voor de beantwoording van de subdeelvragen 3 en 4 zijn de bevindingen geanalyseerd van wetenschappelijke onderzoeken, publicaties en (beleids-)documenten over de onderwijssituatie van zmal-leerlingen op de Nederlandse basisscholen. De resultaten hiervan zijn samengevat en samengevoegd.

In elk hoofdstuk is aangegeven met behulp van welke onderzoeksmethode de subdeelvraag is beantwoord.

De vier genoemde subdeelvragen worden achtereenvolgens behandeld in de hoofdstukken 2, 3, 4 en 5. Aan het einde van elk hoofdstuk zijn de antwoorden op deze vragen weergegeven. In hoofdstuk 6 is de eerste deelvraag van de dissertatie beantwoord.



In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de eerste subdeelvraag van het literatuuronderzoek:

“Wat is zeer makkelijk lerend?”

Om deze vraag te beantwoorden is in eerste instantie de wetenschappelijke literatuur over hoogbegaafdheid geraadpleegd. Op basis van deze literatuur blijkt de vraag wat zeer makkelijk lerend, of wat hoogbegaafd is, niet eenvoudig te beantwoorden. In 2008 merkt Hoogeveen op, dat er geen definitie van hoogbegaafdheid is waarin iedereen zich kan vinden.<sup>1</sup> Resing geeft in 2015 aan, dat het afhankelijk is van het gehanteerde intelligentiemodel wat onder hoogbegaafdheid wordt verstaan.<sup>2</sup>

Resing is bijzonder hoogleraar ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Leiden met de leerstoelopdracht diagnostiek en onderzoek van intelligentie en leerpotentieel.<sup>3</sup>

Onder haar redactie is het “Handboek intelligentietheorie en testgebruik” tot stand gekomen. Hoogleraar Meijer van de Rijksuniversiteit Groningen geeft aan dat dit handboek een goed overzicht geeft van de stand van zaken op het gebied van intelligentietheorie en diagnostiek. Tevens maakt het boek inzichtelijk welke tests in Nederland en Vlaanderen beschikbaar zijn.<sup>4</sup>

Meijer merkt op:

“Zoals veel psychologische theorieën kent ook de intelligentietheorie verschillende modellen. Het is goed dat de editor van dit boek heeft geprobeerd eenheid te scheppen in de vele beschikbare modellen door de verschillende tests te relateren aan het prominente taxonomische Cattell-Horn-Carroll-model [zie § 2.1.4]. Dit bevordert de vergelijkbaarheid van de inhoud van de test. Daarnaast slaat het model een brug tussen theorie en diagnostiek.

Er is voor gekozen om alleen die tests op te nemen die door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) met minimaal voldoende op de verschillende criteria werden beoordeeld. Dit garandeert dat de tests die worden besproken met vertrouwen kunnen worden gebruikt door professionals.”<sup>5</sup>

1 Hoogeveen 2008, p. 209. In § 3.3.1 wordt een toelichting gegeven op deze dissertatie.

2 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58.

3 <http://media.leidenuniv.nl/legacy/cv-resing-sept12-fsw.pdf>, laatst geraadpleegd: 17 okt. 2016.

4 Meijer 2015, p. 5.

5 Meijer 2015, p. 5.

Vanwege de voortdurende discussie over de definitie van hoogbegaafdheid is gekozen voor een andere invalshoek om een antwoord te formuleren op de eerste subdeelvraag. Aangezien het begrip hoogbegaafd tot stand is gekomen door de behoefte een classificatie aan te brengen in de mate waarin een individu beschikt over intelligentie, wordt in dit onderzoek hoogbegaafdheid gezien vanuit de invalshoek van het begrip intelligentie.

Aangezien over de definitie van het begrip intelligentie lange tijd is gediscussieerd, is nagegaan hoe de definitie van intelligentie tot stand is gekomen en welke intelligentiedefinitie in de psychologische wetenschap gangbaar is. Tevens is in kaart gebracht hoe intelligentie over een populatie is verdeeld en welke classificatie in de psychologie wordt gehanteerd. Voor deze analyse zijn recente overzichtswerken over intelligentie en handboeken psychodiagnostiek bestudeerd. De resultaten van de analyse zijn beschreven in § 2.1.

Vervolgens is de wetenschappelijke literatuur over hoogbegaafdheid geraadpleegd om na te gaan welke definities van het begrip zeer makkelijk lerend of hoogbegaafd in deze literatuur worden gehanteerd. In § 2.2 zijn de hoogbegaafdheidsdefinities weergegeven.

Ten slotte wordt in § 2.3 aangegeven waarom wordt gesproken over zeer makkelijk lerenden in plaats van hoogbegaafden en welke definitie van zeer makkelijk lerenden in dit onderzoek wordt gehanteerd.

## 2.1 DEFINITIE EN VERDELING VAN INTELLIGENTIE

Over de duiding van het begrip intelligentie wordt al vanaf de Grieks-Romeinse beschaving gedebatteerd. Plato bijvoorbeeld interpreteert intelligentie als de liefde voor leren en de liefde voor de waarheid. Voor Aristoteles is het de mogelijkheid om causale relaties tussen twee gebeurtenissen af te leiden.<sup>6</sup>

Sinds de eerste intelligentietest in 1905 zijn er steeds nieuwe tests geconstrueerd op basis van de voorgaande versies. Daarnaast is het debat over een door iedereen geaccepteerde definitie van intelligentie blijven voortbestaan.<sup>7</sup>

Begin 20<sup>e</sup> eeuw wordt intelligentie gedefinieerd als het beschikken over bepaalde verstandelijke capaciteiten en het laten zien van bepaalde prestaties. In de loop der tijd is de definitie van intelligentie uitgebreid en worden ook de persoonlijkheid, de omgeving en de cognitieve capaciteiten van het individu erbij betrokken (zie § 2.1.1 tot en met 2.1.3).

---

6 Mackintosh 2011, p. 1. In § 2.1.5 wordt een toelichting gegeven op het werk van Mackintosh.

7 Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 22.

Begin 21<sup>e</sup> eeuw is in de wetenschap (nagenoeg) consensus ontstaan over een zogenoemd hiërarchisch model van de structuur van intelligentie die kan worden gemeten door intelligentietests.<sup>8</sup> Dit model wordt in § 2.1.4 weergegeven. In § 2.1.5 wordt ingegaan op een alternatieve meervoudige intelligentietheorie. In § 2.1.6 wordt aangegeven hoe intelligentie is verdeeld over een populatie, waarna in § 2.1.7 de classificatie van intelligentie wordt beschreven.

### 2.1.1 Intelligentie gedefinieerd als verstandelijke capaciteiten

Binet en Simon hebben in 1905 hun intelligentietest samengesteld voor kinderen van 3 tot 11 jaar, zonder het begrip intelligentie vooraf te definiëren. Het doel van de test is om een globale schatting te kunnen maken van het algemeen niveau van cognitief functioneren van een kind (zie ook § 12.1). Binet en Simon hebben 30 hiërarchisch geordende testopgaven ontworpen, om vaardigheden of vermogens te meten en te classificeren. Dit brede scala aan tests meet uiteenlopende verstandelijke prestaties.<sup>9</sup>

Intelligentie is daarmee door Binet en Simon impliciet gedefinieerd als het resultaat van vele vaardigheden of prestaties, die samenhang vertonen.<sup>10</sup>

De omschrijvingen van intelligentie die na een congres hierover in 1921 zijn gepubliceerd, duiden op gelijksoortige definities van intelligentie. Deze omvatten namelijk het beschikken over bepaalde capaciteiten om prestaties te tonen. Een voorbeeld hiervan is de definitie van Pinter “Het vermogen zich adequaat aan relatief nieuwe situaties en omstandigheden aan te passen.”<sup>11</sup>

Onderzoekers debatteren sinds de ontwikkeling van de intelligentietest over de vraag of er een algemene intelligentiefactor is of dat diverse onafhankelijke cognitieve capaciteiten naast elkaar functioneren.<sup>12</sup>

Spearman is een van deze onderzoekers. Hij heeft zich expliciet geconcentreerd op theorievorming over intelligentie en heeft zelf geen nieuwe tests ontwikkeld. Spearman hanteert enerzijds het uitgangspunt dat alle intelligentietests, hoe divers deze ook lijken te zijn, in feite metingen zijn van één enkel onderliggende geheel van *algemene intelligentie of general intelligence*.

8 Mackintosh 2011, p. 31 en 52 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 5, 22-23 en 31.

9 Kraijer & Plas 2010, p. 126-127 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 21.

Het handboek van Kraijer & Plas is een handleiding voor het gebruik van psychiatrische classificatiesystemen en psychodiagnostische instrumenten in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking en zwakbegaafde mensen. Kraijer & Plas 2010, p. 17.

10 Kraijer & Plas 2010, p. 127 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 21.

11 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 22.

12 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 22.

Deze intelligentie heeft Spearman *g* genoemd. Anderzijds stelt hij dat er vele specifieke intelligentiefactoren zijn die evenzovele specifieke cognitieve processen representeren die nodig zijn om bepaalde taken of problemen op te lossen.<sup>13</sup>

Thurstone gaat er daarentegen van uit dat er zeven primaire intelligentiefactoren zijn, namelijk inductief redeneren, verbaal begrip, woordvluchtigheid, rekenen, ruimte, associatief geheugen en perceptuele snelheid. Deze factoren zijn gebruikt bij de ontwikkeling van verschillende intelligentietests. Thurstone acht de algemene intelligentiefactor of *g*-factor een minder belangrijke factor die de samenhang weergeeft tussen de primaire factoren.<sup>14</sup>

In lijn hiermee heeft Guilford in 1967 een model gepubliceerd dat 120 intelligentiefactoren omvat. In dit model speelt de *g*-factor geen rol meer.<sup>15</sup>

Op empirische gronden heeft Vernon de modellen van Spearman, Thurstone en andere onderzoekers samengevoegd tot een hiërarchisch intelligentiemodel. Hierin staat de *g*-factor aan de top. De huidige modellen en theorieën over intelligentie zijn hierop gebaseerd.<sup>16</sup>

Op het abstracte begrip van algemene intelligentie of de *g*-factor wordt in § 2.1.3 nader ingegaan. Naarmate meer verschillende intelligentietests zijn ontwikkeld, is duidelijk geworden dat er meer is dan alleen de *g*-factor.

In de loop der tijd is de intelligentiedefinitie uitgebreid. Hierop wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

### 2.1.2 Uitbreiding definitie met persoonlijkheid en sociale redzaamheid

Intelligentie wordt in 1944 door Wechsler omschreven als het totaal aan capaciteiten van een individu om doelgericht te handelen, rationeel te denken en effectief om te gaan met zijn omgeving. Bij de beoordeling van de intelligentie moet de persoonlijkheid van een individu mede in acht moet worden genomen. Hierbij doelt Wechsler op bijvoorbeeld interesses, doorzettingsvermogen, motivatie en prestatiegerichtheid. Deze persoonlijke eigenschappen hebben invloed op de mate waarin de intelligentie effectief wordt benut.<sup>17</sup>

Bij deze opvatting van intelligentie speelt ook emotionele of sociale intelligentie een rol, door Gardner respectievelijk intrapersonlijke en interpersoonlijke intelligentie genoemd. Emotionele intelligentie wordt vaak

---

13 Mackintosh 2011, p. 31 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 26-27.

14 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 387 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 27. Het handboek van Kievit, Tak en Bosch is primair bedoeld om praktijkkennis over te dragen. "Vanuit de behoefte aan een bezinning op verantwoord methodisch handelen is in dit boek eveneens een wetenschappelijke onderbouwing van die praktijkkennis nagestreefd." Kievit, Tak & Bosch 2008, p. 9.

15 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 387 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 28.

16 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 28.

17 Kraijer & Plas 2010, p. 125.

omschreven als het kennen en reguleren van de eigen emoties, het zichzelf motiveren, het onderkennen van de emoties van anderen en de vaardigheid om met de emoties van anderen om te gaan.<sup>18</sup>

Dat intelligentie wordt beïnvloed door persoonlijkheidsfactoren als motivatie en emotie, aandacht en concentratie, benadrukken ook Kraijer en Plas.<sup>19</sup> Al voor de Tweede Wereldoorlog is gebleken dat (ex-)leerlingen van het Buitengewoon Onderwijs met een relatief lage intelligentie en veel leerproblemen, zich in de maatschappij voldoende tot zelfs uitstekend bleken te kunnen redden. Een hogere intelligentie blijkt lang niet altijd een garantie te zijn voor maatschappelijk welslagen. Op basis van praktijkervaring maakte men verschil tussen zogenoemde leerdebielen en levensdebielen.<sup>20</sup>

Naast persoonlijkheidsfactoren kunnen eveneens persoonlijke omstandigheden intelligentie beïnvloeden. Door bijvoorbeeld slechthorendheid of ernstige verwaarlozing kan een individu verstandelijk beperkt lijken, of beperkter dan eigenlijk het geval is. In een dergelijke omstandigheid is sprake van een ontwikkelingsachterstand. Hiervan moet bepaald worden wat de oorzaak, de aard en de permanentie is.<sup>21</sup>

In de zorg voor mensen met een beperkte begaafdheid is gebleken dat het niveau van intellectueel functioneren in hoge mate bepalend is voor het gedrag van deze individuen en voor hun psychisch, fysiek en somatisch functioneren.<sup>22</sup> Er is een samenhang tussen intelligentie en de mate waarin iemand het vermogen heeft zichzelf aan de omgeving aan te passen, of sociale redzaamheid.<sup>23</sup> Deze samenhang is ook het uitgangspunt van de definitie van verstandelijke beperking, die al sinds 1959 wordt gehanteerd en die voor nagenoeg iedereen acceptabel is.<sup>24</sup>

Er is sprake van een verstandelijke beperking bij een significant benedengemiddeld intellectueel functioneren en als er sprake is van substantiële beperkingen in het aanpassingsvermogen. Beide tekorten moeten zich voordoen tijdens de periode van de ontwikkeling van kind tot volwassene, ofwel vóór de 18<sup>e</sup> verjaardag<sup>25</sup> Deze criteria worden respectievelijk het intelligentie-, het sociale redzaamheids- en het leeftijds criterium genoemd.<sup>26</sup>

18 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 430 en Mackintosh 2011, p. 252.

19 Kraijer & Plas 2010, p. 125-126.

20 Kraijer & Plas 2010, p. 201.

21 Kraijer & Plas 2010, p. 68.

22 Kraijer & Plas 2010, p. 66.

23 Kraijer & Plas 2010, p. 65.

24 Kraijer & Plas 2010, p. 61 en Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 56.

25 Kraijer & Plas 2010, p. 61-62 en Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 56.

26 Kraijer & Plas 2010, p. 61-62 en Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 56.

	<i>Vertraagd intellectueel functioneren</i>	<i>Niet vertraagd intellectueel functioneren</i>
Vertraagd aanpassingsvermogen	Verstandelijke beperking	Geen verstandelijke beperking
Niet vertraagd aanpassingsvermogen	Geen verstandelijke beperking	Geen verstandelijke beperking

*Overzicht 1: Samenhang tussen intelligentie- en sociaal redzaamheids criterium in de definitie van verstandelijke beperking.<sup>27</sup>*

De samenhang tussen het intelligentie- en het sociale redzaamheids criterium komen expliciet naar voren in het volgende overzicht, dat is ontleend aan het “Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid” van Kraijer en Plas uit 2010. In het overzicht zijn de vier niveaus van verstandelijke beperking opgenomen, de bijbehorende geschatte ontwikkelingsleeftijd die bereikt wordt, het geschatte IQ-bereik en het geschatte sociale redzaamheidsbereik. Volledigheidshalve is het functioneringsniveau zwakbegaafd eveneens opgenomen.<sup>28</sup>

<i>Niveau van functioneren</i>	<i>Bereik ontwikkelingsleeftijd<sup>I</sup></i>	<i>IQ-bereik</i>	<i>Sociale redzaamheidsbereik<sup>II</sup></i>
Zwakbegaafd	–	± 71 tot ± 85	Tussen 9+ en 8
<b>Verstandelijk beperkt</b>			
Licht	± 6;6 tot ± 12;0	± 51 tot ± 71	Tussen 9+ en 6
Matig	± 4;0 tot ± 6;6	± 36 tot ± 51	Tussen 9 en 4
Ernstig	± 2;0 tot ± 4;0	± 20 tot ± 36	Tussen 6 en 3–
Diep <sup>III</sup>	0;0 tot ± 2;0	0 tot ± 20	Tussen 4 en 3–

- I Het bereik van de ontwikkelingsleeftijd, wat betreft intelligentie en sociale redzaamheid, is uitgedrukt in jaren en maanden: 6;6 betekent 6 jaar en 6 maanden ofwel 78 maanden.<sup>29</sup>
- II Het geschatte sociale redzaamheidsbereik is weergegeven in de vorm van leeftijdsequivalenten of referentieleeftijden. Deze geven aan welk leeftijdsniveau de betrokkene kan bereiken.<sup>30</sup>
- III Bij diep verstandelijk beperkten is het IQ vanaf een kalenderleeftijd van ± 8 jaar geen zinvolle aanduiding meer.<sup>31</sup>

*Overzicht 2: Indeling op niveau van functioneren en het geschatte bereik op het gebied van ontwikkelingsleeftijd, intelligentie en sociale redzaamheid.<sup>32</sup>*

27 Kraijer & Plas 2010, p. 61.

28 Kraijer & Plas 2010, p. 67 en 69.

29 Kraijer & Plas 2010, p. 382.

30 Kraijer & Plas 2010, p. 67, 377, 393-396.

31 Kraijer & Plas 2010, p. 67-69.

32 Kraijer & Plas 2010, p. 67-69.

In de loop der tijd wordt intelligentie derhalve niet alleen meer omschreven als het resultaat van vele vaardigheden of prestaties, die samenhang vertonen. De persoonlijkheidskenmerken van het individu en zijn sociale redzaamheid of aanpassingsvermogen worden eveneens hiertoe gerekend.

Op den duur is de intelligentiedefinitie nog verdergaand verruimd.

### 2.1.3 Uitbreiding definitie met cognitieve capaciteiten

De definitie van intelligentie is geleidelijk uitgebreid van het beschikken over verstandelijke capaciteiten, persoonlijkheidskenmerken en sociale redzaamheid naar het tevens beschikken over bepaalde cognitieve capaciteiten.

Hoewel cognitie, of cognitieve ontwikkeling, nauw verwant is aan intelligentie, zijn de onderzoeken naar cognitie en naar intelligentie lange tijd niet geïntegreerd uitgevoerd. In cognitieonderzoek zijn vooral cognitieve processen in zijn algemeenheid onderzocht, zoals denken, geheugen, waarnemen, aandacht en taal. Ook is nagegaan hoe deze processen zich ontwikkelen bij het ouder worden. Bij intelligentieonderzoek zijn daarentegen de intellectuele prestaties van individuen onderzocht. Nagegaan is hoe deze prestaties gemeten kunnen worden en wat de meetresultaten zeggen over intellectuele prestaties in een andere of een toekomstige situatie. In de laatste decennia zijn de onderzoeken naar cognitieve processen en intelligentie wel geïntegreerd en worden prestatieverschillen verklaard door verschil in cognitieve processen.<sup>33</sup>

Verschillende wetenschappers achten het verschil in verwerkingscapaciteit van informatie, namelijk in snelheid en omvang van informatieverwerking, van groot belang voor de verschillen tussen individuen. De cognitieve capaciteit van de informatieverwerking begrenst voor een deel welke kennis en kunde een kind kan verwerven. Een sneller verwerkingsmechanisme wordt gerelateerd aan een hoger IQ en een langzamer mechanisme aan een lager IQ.<sup>34</sup>

Sternberg en Detterman hebben in 1986 een inventarisatie onder psychologen uitgevoerd naar hun definitie van intelligentie. Hieruit blijkt dat veel wetenschappers in hun definitie niet alleen de verstandelijke capaciteiten complex redeneren en/of probleem oplossen benadrukken, maar ook cognitieve capaciteiten zoals *metacognitie*. Metacognitieve vaardigheden hebben betrekking op het sturen en evalueren van het eigen denken en van het probleem oplossen. Daarnaast bestempelen veel wetenschappers het aanpassen aan de veranderende omgeving, of sociale zelfredzaamheid (zie § 2.1.2), als wezenlijke onderdeel van de intelligentiedefinitie. Ten slotte hebben vele onderzoekers het veranderen van de omgeving aan het eigen cognitief functioneren in de definitie opgenomen.<sup>35</sup>

33 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 385-386.

34 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 429-430 en Mackintosh 2011, p. 60-61.

35 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 22-23 en Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 385.

Deze kernelementen komen grotendeels overeen met de triarchische of drievoudige intelligentietheorie die Sternberg in 1985 heeft gepubliceerd. Intelligentie en intelligent gedrag omvatten in deze theorie niet alleen cognitieve processen, maar vooral ook de manier waarop men van ervaring met bepaalde taken profiteert en de manier waarop men met de omgeving omgaat (sociale redzaamheid zie § 2.1.2). Sternbergs theorie wordt de triarchische intelligentietheorie genoemd, omdat deze uit drie deeltheorieën bestaat, respectievelijk de componententheorie, ervaringstheorie en de contextuele theorie.<sup>36</sup>

Sternbergs componententheorie heeft betrekking op de manier waarop informatie wordt verwerkt. Met componenten worden de informatieverwerkingsprocessen bedoeld. Deze betreffen de cognitieve processen die bij informatieverwerking en probleemoplossing een rol spelen. Voorbeelden hiervan zijn kennisverwerving, geheugen, redeneren en plannen. Deze theorie gaat uit van analytische intelligentie.<sup>37</sup>

Sternbergs ervaringstheorie betreft de snelheid waarmee ervaring met bepaalde taken en problemen leidt tot automatisering van oplossingen en tot de vorming van vaardigheden. Tevens betreft het de bekwaamheid om met nieuwe taken om te gaan. Deze theorie gaat uit van creatieve intelligentie.<sup>38</sup>

De contextuele theorie van Sternberg betreft de manier waarop met de omgeving of probleemsituatie wordt omgegaan. Op dit gebied worden drie manieren onderscheiden: aanpassen aan de omgeving, pogen de omgeving te veranderen of onttrekken aan de omgeving en elders de doelen realiseren. Hij gaat ervan uit dat intelligentie begrepen moet worden in de sociaal-culturele context waarin een persoon opgroeit. Deze theorie gaat uit van praktische, toepassingsgerichte intelligentie.<sup>39</sup>

In zijn intelligentietheorie impliceert Sternberg dat hij iemand succesvol intelligent acht als hij gestelde doelen in zijn leven bereikt, rekening houdend met zijn achtergrond, zijn sterke punten optimaliseert en benut en zich niet alleen aanpast aan zijn omgeving maar deze ook vormt en selecteert.<sup>40</sup> Het doel van de theorie van Sternberg is om door training de cognitieve, creatieve en praktische vaardigheden te ontwikkelen om succesvol intelligent te worden.<sup>41</sup>

---

36 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 425, Tannenbaum 2000, p. 43 en Resing 2015, p. 36.

37 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 425-426, Hamers, Ruijssenaars en Leseman 2008, p. 482, Tannenbaum 2000, p. 43 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 36.

38 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 426, Hamers, Ruijssenaars en Leseman 2008, p. 482, Tannenbaum 2000, p. 43 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 36.

39 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 426, Hamers, Ruijssenaars en Leseman 2008, p. 482, Tannenbaum 2000, p. 43 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 36.

40 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 36.

41 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 37.



Resing geeft aan dat psychometrici vooralsnog wel enkele bedenkingen hebben tegen de praktische uitwerking van de triarchische intelligentietheorie van Sternberg in een testmodel, de Sternberg Triarchic Abilities Test.<sup>42</sup> Het voert te ver om op deze bedenkingen verder in te gaan.

Onder meer op grond van de resultaten van Sternberg en Detterman omschrijven Resing en Drenth in 2001 intelligentie als:

“Intelligentie is een conglomeraat van verstandelijke vermogens, processen en vaardigheden zoals abstract, logisch en consistent kunnen redeneren, relaties kunnen ontdekken, leggen en doorzien, problemen oplossen, regels kunnen ontdekken in schijnbaar ongeordend materiaal, met bestaande kennis nieuwe taken kunnen oplossen, zich flexibel kunnen aanpassen aan nieuwe situaties, in staat zijn leervermogen te vertonen zonder directe of bij onvolledige instructie.”<sup>43</sup>

In 2007 hebben Resing en Drenth intelligentie globaler omschreven waarbij zij meer aandacht schenken aan het aanpassingsvermogen van het individu aan de omgeving en de aanpassing van de omgeving aan het individu zelf.<sup>44</sup>

Begin 21<sup>e</sup> eeuw wordt intelligentie opgevat als een globale capaciteit waaraan een aantal cognitieve vaardigheden kunnen worden onderscheiden.<sup>45</sup>

In deze tijd is in de wetenschap (nagenoeg) consensus over een hiërarchisch model van de structuur van intelligentie. Met behulp standaard-intelligentietests kunnen de vaardigheden worden gemeten die in het model worden onderscheiden.<sup>46</sup>

Met het hiërarchisch model van de structuur van intelligentie wordt de intelligentietheorie verduidelijkt.

#### 2.1.4 De structuur van intelligentie

Carroll schetst in 1993 een hiërarchisch model van de structuur van intelligentie dat uit drie niveaus bestaat (zie overzicht 3). Het model sluit aan bij het onderscheid dat Cattell en Horn maken tussen fluïde en gekristalliseerde intelligentie. *Fluïde intelligentie* wordt ook wel het vermogen tot redeneren

42 Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 36-37.

43 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 385.

44 Resing en Drenth omschrijven in 2007 intelligentie op grond van het intelligentiebegrip van Sternberg “als een complex conglomeraat van psychologische processen en vaardigheden, waarbij processen als het je aanpassen aan de omgeving (adaptatie) maar ook de aanpassing van de omgeving aan jezelf, bijvoorbeeld door de keuze van vrienden die bij jouw cognitieve niveau passen (vorming en selectie van de omgeving) gedurende de levensloop een rol spelen”. Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 23.

45 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 385.

46 Mackintosh 2011, p. 31 en 52, Meijer 2015, p. 5 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 22-23 en 31.

genoemd en *gekristalliseerde intelligentie* het verbale vermogen.<sup>47</sup> Deze modellen zijn geïntegreerd in het *Cattell-Horn-Carroll (of CHC) model*. De structuur en de indeling van het CHC-model zijn nog steeds actueel en sterk van invloed op de ontwikkeling van intelligentietests. Het CHC-model wordt gezien als een classificatie of taxonomie van intelligentiefactoren en biedt een kader voor de ontwikkeling van nieuwe en voor revisie van bestaande intelligentietests. Tevens kunnen de cognitieve factoren van het model worden gebruikt in diagnostische rapportages en beschrijvingen van de sterke en zwakke kanten van de cognitie van een individu. Het model is derhalve relevant voor zowel testontwikkelaars als voor degenen die de tests afnemen. Het aantal brede cognitieve vaardigheden is nog steeds onderwerp van debat. In dit boek is in navolging van Resing en Geelhoed, Struiksma & Moesker uitgegaan van het volgende basis CHC-model met acht factoren.<sup>48</sup>

Niveau 3	Betreft de Cognitieve domeinen	Niveau 2	Niveau 1 (voorbeelden)
Algemene vaardigheden		Brede vaardigheden	Specifieke vaardigheden
Algemene Intelligentie of g	Proces	Algemeen Geheugen en Leren "Korte Termijn Geheugen"	Associatief Geheugen Geheugen Spanwijdte
		Fluide Intelligentie "Fluide Intelligentie"	Inductie Algemeen Sequentieel Redeneren
	Inhoud	Brede Visuele Perceptie "Visuele Verwerking"	Visualisatie Ruimtelijke Relaties
		Brede Auditieve Perceptie "Auditieve Verwerking"	Geheugen voor Geluidspatronen Sprak Onderscheidingsvermogen, etc.
		Gekristalliseerde Intelligentie "Gekristalliseerde Intelligentie"	Taalontwikkeling Begrijpend Lezen
	Capaciteit	Brede Ophaalsnelheid uit het Geheugen "Lange Termijn Ophaalsnelheid uit het Geheugen"	Welbespraaktheid Uitdrukkingsvaardigheid
		Brede Cognitieve Snelheid "Brede Verwerkingssnelheid"	Snelheid van Begrip Numeriek Vermogen Keuze Reactie Tijd
		Brede Verwerkingssnelheid	Eenvoudige reactie tijd Keuze Reactie Tijd

Overzicht 3: *Cattell-Horn-Carroll model van de intelligentie (CHC-model) met de factoren van Cattell-Horn tussen aanhalingstekens*<sup>49</sup>

47 Mackintosh 2011, p. 76

48 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 388-389, Mackintosh 2011, p. 52 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 30-33.

49 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 388 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 30-31 en 33 en Verschueren & Resing 2015, p. 79-81.

Op het derde niveau bevindt zich de algemene vaardigheid Algemene Intelligentie of *g*. Het tweede niveau omvat acht brede vaardigheden die zijn in te delen in de drie cognitieve domeinen Proces, Inhoud en Capaciteit. Deze domeinen worden hierna toegelicht. Het eerste niveau ten slotte bestaat uit een groot aantal specifieke vaardigheden, zoals Associatief Geheugen en Geheugen Spanwijdte. Deze twee specifieke vaardigheden correleren met de brede vaardigheid Algemeen Geheugen en Leren van het cognitieve domein Proces. En genoemde brede vaardigheid correleert weer met *g*.<sup>50</sup>

Het cognitieve domein Proces betreft de verwerking en bewerking van informatie. Dit bevat in de terminologie van Carroll de volgende brede vaardigheden: Algemeen Geheugen en Leren en Fluïde Intelligentie.<sup>51</sup> Bij fluïde intelligentie, of het vermogen tot redeneren, gaat het over relatief nieuwe problemen waarbij maar beperkt kan worden teruggevallen op verworven kennis of geleerde vaardigheden. Het is een maat voor de flexibiliteit in denken en het vermogen om abstract te redeneren. Het bevat aspecten van intelligentie die aangeboren zijn. Het accent ligt op inductief en deductief redeneren.<sup>52</sup>

Het cognitieve domein Inhoud doelt op de soort informatie die wordt verwerkt. Dit domein omvat de brede vaardigheden: Brede Visuele Perceptie, Brede Auditieve Perceptie en Gekristalliseerde intelligentie.<sup>53</sup> Gekristalliseerde intelligentie, of het verbale vermogen genoemd, is een cognitieve vaardigheid die vooral door ervaring en leren zijn bepaald. Het is een maat voor de hoeveelheid kennis en vaardigheden die gedurende het leven is opgedaan en toegepast. De omgeving speelt hierbij een belangrijke rol, zoals cultuur, sociaaleconomisch milieu, opvoeding en school.<sup>54</sup>

Het cognitieve domein Capaciteit heeft betrekking op de hoeveelheid informatie die wordt verwerkt en de snelheid waarmee deze informatie wordt verwerkt. De bijbehorende brede vaardigheden zijn: Brede Ophaalsnelheid uit het Geheugen, Brede Cognitieve Snelheid en Brede Verwerkingssnelheid.<sup>55</sup>

Resing en Geelhoed, Struiksma & Moesker geven aan dat veel intelligentietests zijn gebaseerd op het CHC-model. Deze tests hebben eveneens een hiërarchische structuur van drie niveaus: een totaal IQ met daaronder een aantal brede vaardigheden en op het laagste niveau de afzonderlijke subtests van de specifieke vaardigheden.<sup>56</sup> Niet iedere intelligentietest omvat alle

50 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 388 en Mackintosh 2011, p. 52.

51 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 387-388, Mackintosh 2011, p. 52 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 30-31.

52 Mackintosh 2011, p. 76, 93-94 en 106, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 414 en 425 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 28-29.

53 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 388 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 30-31.

54 Mackintosh 2011, p. 76-78, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 414 en 425 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 29.

55 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 388 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 30-31.

56 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 389 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 31 en Verschueren & Resing 2015, p. 63.

brede vaardigheden van het CHC-model. Bij sommige tests ontbreken taken die bijvoorbeeld een beroep doen op de snelheid van informatieverwerking en andere tests zijn meer een uitwerking van een enkele brede vaardigheden. Geelhoed, Struiksma & Moesker geven aan dat het CHC-model is gebaseerd op een grote hoeveelheid onderzoeksgegevens. Alfonso e.a. hebben in 2005 getoond dat het CHC-model in toenemende mate een ijkpunt is bij de herziening van bestaande en de ontwikkeling van nieuwe intelligentietests. Resing bevestigt in 2015 eveneens dat het CHC-model sterk van invloed is geweest op de ontwikkeling van moderne intelligentietests.<sup>57</sup>

De algemene intelligentie of  $g$  is te relateren aan brede en specifieke vaardigheden die behoren tot de cognitieve domeinen proces, inhoud en capaciteiten.<sup>58</sup>

Het hiërarchisch CHC-intelligentiemodel wordt in de psychologie beschouwd als de beste beschrijving van de structuur van intelligentie. Met dit model lijkt de discussie over de structuur van de intelligentie voorlopig lijkt te zijn afgerond.<sup>59</sup>

Hoewel in de wetenschap (nagenoeg) consensus is over het hiërarchisch model van de structuur van intelligentie, ontwikkelt Gardner een alternatieve intelligentietheorie. Vanwege de rol die in het onderwijs aan deze theorie wordt toegekend, wordt aandacht besteed aan de meervoudige intelligentietheorie.

### 2.1.5 Meervoudige intelligentietheorie

Met zijn meervoudige intelligentietheorie benadert Gardner in 1983 intelligentie op een geheel andere wijze dan de psychologen en psychometristen die in de vorige paragrafen zijn aangehaald. Deze andere benaderingswijze past in de tijdgeest van de westerse samenleving. Tannenbaum geeft aan dat er in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw in de samenleving grotendeels consensus is over de belangrijkste vormen van excellentie of *domains of excellence* die de meeste waardering krijgen en aandacht verdienen.<sup>60</sup> In 1957 noemen DeHaan en Havighurst de volgende “domains of excellence: *intellectual ability, creative thinking, scientific ability, social leadership, mechanical skills en talents in the fine arts.*”<sup>61</sup>

57 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 387 en 389 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 31 en 33 en Verschueren & Resing 2015, p. 63.

58 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 387-388, Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 30-31 en Mackintosh 2011, p. 57.

59 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 387, Mackintosh 2011, p. 57 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 37 en Verschueren & Resing 2015, p. 63. Resing spreekt over mogelijk kleine verbeteringen van het CHC-model die in de komende decennia een sterke stempel drukken op de ontwikkeling van nieuwe intelligentietests. Er wordt niet gesproken over een wijziging van de structuur van intelligentie.

60 Tannenbaum 2000, p. 24.

61 Tannenbaum 2000, p. 24-25.

H. Gardner (geboren in 1943) is Professor of Cognition and Education aan de John H. and Elisabeth A. Hobbs, Harvard Graduate School of Education en tevens Adjunct Professor of Psychology aan de Harvard University.<sup>62</sup>

Gardner heeft in 1983 zijn boek over de meervoudige intelligentietheorie gepubliceerd genaamd "Frames of mind. The theory of multiple intelligences".<sup>63</sup> In 1997 heeft hij de zeven in dit boek geschetste intelligenties uitgebreid tot acht intelligenties<sup>64</sup>, waarna hij in 1999 hieraan nog eens twee intelligenties heeft toegevoegd.<sup>65</sup>

Gardner definieert intelligentie als "A biopsychological potential to process information that that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture".<sup>66</sup> Hij stelt in zijn boek "Multiple intelligences: New horizons" uit 2006 de volgende vragen:

"Suspend for a moment the usual judgment of what constitutes intelligence and let your thoughts run freely over the capabilities of human beings ... the brilliant chess player, the world-class violinist, and the champion athlete ... Are the chess player, violinist, and athlete 'intelligent' in these pursuits? If they are, then why do our tests of 'intelligence' fail to identify them? If they are not intelligent, what allows them to achieve such astounding feats?"<sup>67</sup>

Gardner hanteert in zijn meervoudige intelligentietheorie als uitgangspunt dat er geen algemene intelligentie of *g* is, maar dat er verschillende en onafhankelijke intelligenties bestaan die zijn gekoppeld aan verschillende hersenfuncties. Gardner onderscheidt eerst acht intelligenties en breidt deze later uit naar tien.<sup>68</sup>

De door Gardner onderscheiden tien intelligenties zijn<sup>69</sup>:

- 1 verbaal-linguïstische intelligentie betreffende de vaardigheid met taal;
- 2 logisch-mathematische intelligentie wat de bekwaamheid met rekenen en logisch redeneren betreft;
- 3 visueel-ruimtelijke intelligentie ten aanzien van de kundigheid in oriënteren in de ruimte;

62 <https://howardgardner.com> en <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2015/08/hg-august-2015-short-cv.pdf> laatst geraadpleegd: 16 sept. 2016.

63 H. Gardner 1985.

64 H. Gardner 1997.

65 H. Gardner 1999, p. 47.

66 H. Gardner 1999, p. 33-34.

67 Mackintosh 2011, p. 235.

68 H. Gardner 1985, p. 8-9 en 69-70, Mackintosh 2011, p. 223 en 235, Geelhoed, Struiksmas & Moesker 2008, p. 426 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 35.

69 H. Gardner 1985, p. 73, 99, 128, 170, 205 en 237, H. Gardner 1997, p. 36, H. Gardner 1999, p. 47-48, 53 en 61, Ziegler & Heller 2000, p. 6-7, Tannenbaum 2000, p. 25, Geelhoed, Struiksmas & Moesker 2008, p. 426, Mackintosh 2011, p. 236 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 35-36.

- 4 lichamelijk-kinesthetische intelligentie wat de behendigheid van het lichaam betreft;
- 5 muzikaal-ritmische intelligentie betreffende de muzikale bedrevenheid;
- 6 intrapersoonlijke intelligentie wat betreft de emotionele sensitiviteit;
- 7 interpersoonlijke intelligentie<sup>70</sup> ten aanzien van de sociale vaardigheid;
- 8 natuurgerichte intelligentie voor het gevoel voor omgaan met de natuur en het classificeren van de soorten flora en fauna;
- 9 spirituele intelligentie wat betreft de bedrevenheid in het omgaan met spirituele zaken en
- 10 existentiële intelligentie betreffende de zorg om het menselijk bestaan.

Ieder individu beschikt volgens Gardner over deze intelligenties. Prestatieverschillen ontstaan, doordat individuen deze intelligenties in verschillende mate bezitten.<sup>71</sup>

In tegenstelling tot wat gebruikelijk is in de intelligentie- en cognitietheorie onderbouwt Gardner zijn onderscheid in verschillende intelligenties niet zozeer door specifiek onderzoek of met behulp van een cognitief model. Hij baseert dit onderscheid daarentegen op gegevens over het functioneren van personen met hersenletsel en van mensen met speciale vaardigheden. Hiertoe behoren kinderen met een verstandelijke beperking en specifieke begaafdheden, autistische en hoogbegaafde kinderen. Tevens is zijn onderscheid in verschillende intelligenties gebaseerd op de geschiedenis van bijvoorbeeld de taalontwikkeling en van bijvoorbeeld zangvogels. Het laatstgenoemde geeft iets weer van de evolutionaire oorsprong van muziek.<sup>74</sup>

Het traditionele intelligentieonderzoek acht Gardner te beperkt, omdat hij meent dat dit slechts de verbaal-linguïstische en logisch-mathematische intelligentie test. Gardner test de kinderen in specifieke situaties en door hen taken te laten uitvoeren die een beroep doen op de verschillende intelligenties.<sup>75</sup>

70 H. Gardner 1985, p. 8-9 en 69-70, Mackintosh 2011, p. 223 en 235, Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 426 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 35.

71 H. Gardner 1985, p. 73, 99, 128, 170, 205 en 237, H. Gardner 1997, p. 36, H. Gardner 1999, p. 47-48, 53 en 61, Ziegler & Heller 2000, p. 6-7, Tannenbaum 2000, p. 25, Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 426, Mackintosh 2011, p. 236 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 35-36.

72 Gardners intrapersoonlijke en interpersoonlijke intelligentie worden ook wel emotionele of sociale intelligentie genoemd. Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 430.

73 H. Gardner 1999, p. 47, Ziegler & Heller 2000, p. 6-7, Tannenbaum 2000, p. 25, Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 426, Mackintosh 2011, p. 236 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 35-36.

74 H. Gardner 1985, p. 9, 79-80 en 116-117, Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 426 en Mackintosh 2011, p. 236.

75 Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 426-427.

Het onderwijs moet volgens Gardner optimaal aansluiten bij het specifieke profiel van goede en zwakkere intelligenties van het individuele kind.<sup>76</sup> “De vraag daarbij is niet zozeer ‘hoe intelligent is dit kind’ maar ‘hoe is dit kind intelligent’.”<sup>77</sup>

Op de theorie van Gardner is veel kritiek van psychologen en psychometristen.<sup>76</sup>

De kritiek op de meervoudige intelligentietheorie heeft vooral betrekking op de volgende drie punten.

Het eerste kritiekpunt betreft de these van Gardner dat er geen algemene intelligentie of *g* is, maar dat er ten minste acht verschillende en onafhankelijke intelligenties bestaan.<sup>79</sup>

Drie van deze intelligenties zijn echter niet geheel onafhankelijk van elkaar en zijn tevens te relateren aan de algemene intelligentie of *g*, zo blijkt uit verschillende onderzoeken. De verbaal-linguïstische, logisch-mathematische en visueel-ruimtelijke intelligentie zijn gelijk aan of nauw verwant met de brede vaardigheden Gekristalliseerde en Fluïde Intelligentie en Brede Visuele Perceptie van het CHC-model. Aangezien deze vaardigheden van het CHC-model niet geheel onafhankelijk zijn van elkaar en te relateren zijn aan *g*, geldt hetzelfde voor de drie intelligenties van Gardner.<sup>80</sup>

Het tweede kritiekpunt op de meervoudige intelligentietheorie betreft de aanname dat er een relatie is tussen de diverse intelligenties en hersenfuncties. Deze relatie is echter (nog) niet aangetoond, zo geven Mackintosh, Resing en Geelhoed e.a. aan.<sup>81</sup>

Het derde belangrijke en veel geuite kritiekpunt op de meervoudige intelligentietheorie is, dat verschillende menselijke vaardigheden intelligenties worden genoemd.<sup>82</sup>

---

76 H. Gardner 1985, p. XIV en 11, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 427.

77 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 427.

78 Mackintosh 2011, p. 236.

79 Mackintosh 2011, p. 223 en 235, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 426 en Resing 2015, p. 35.

80 Mackintosh 2011, p. 235 en 239 en Visser, Ashton & Vernon, *Intelligence* 2006/34, p. 501.

81 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 426, Mackintosh 2011, p. 240 en Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 36.

82 Resing, *Intelligentiëmeting*, 2015, p. 35-36, Mackintosh 2011, p. 237 en 240, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 426 en Visser, Ashton & Vernon, *Intelligence* 2006/34, p. 501.

Communiceren wordt bijvoorbeeld beschouwd als een vorm van interpersoonlijke intelligentie en een muzikaal talent of een atletische vaardigheid wordt betiteld als muzikaal-ritmische en lichamenlijk-kinesthetische intelligentie. Deze intelligenties hebben geen relatie met het CHC-model en de daarop gebaseerde intelligentietests.<sup>83</sup>

De reactie van Gardner op deze kritiek is volgens Mackintosh, dat het hem niet interesseert of zijn intelligenties talenten, vaardigheden of vermogens worden genoemd, zolang voor alle intelligenties maar dezelfde benaming wordt gehanteerd. "Otherwise, he argues, those called 'intelligences' will be perceived as more important or valuable than those called mere talents or skills."<sup>84</sup>

Hoewel alle talenten, vaardigheden of vermogens respect en bewondering verdienen, achten vele onderzoekers het niet zinvol om deze als vormen van intelligentie te classificeren, zo geven Mackintosh, Resing en Visser aan.<sup>85</sup>

Mackintosh (1935-2015) was hoogleraar en van 1981 tot 2002 hoofd van de Department of Experimental Psychology of the University of Cambridge. Mackintosh was specialist op het gebied van intelligentie, psychometrie en *animal learning*. Hij heeft vele publicaties op zijn naam staan, waaronder het onderscheidende werk "The psychology of Animal Learning" uit 1974. Dit maakt deel uit van "the core theoretical framework that underpins our understanding of human and animal mental life."<sup>86</sup>

Tevens heeft Mackintosh in 2011 het wetenschappelijke handboek "IQ and Human Intelligence" gepubliceerd. Hierin heeft hij op het gebied van IQ en intelligentie een totaaloverzicht geboden van wetenschappelijk onderzoek dat door vele verschillende wetenschappers is uitgevoerd.<sup>87</sup>

In beide werken heeft Mackintosh theorieën die zijn gebaseerd op resultaten met experimenten met dieren, toegepast op de menselijke cognitieve psychologie. "As a consequence, his influence on psychology is perhaps greater than that of any other comparative psychologist of his generation."<sup>88</sup>

83 Mackintosh 2011, p. 237 en 240 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 36.

84 Mackintosh 2011, p. 237.

85 Mackintosh 2011, p. 237 en 240, Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58 en Visser, Ashton & Vernon, *Intelligence* 2006/34, p. 501.

86 <http://www.psychometrics.cam.ac.uk/about-us/directory/nick-mackintosh> en <http://www.psychol.cam.ac.uk/news/professor-nicholas-mackintosh>. Websites laatst geraadpleegd: 6 sept. 2016.

87 <http://www.psychometrics.cam.ac.uk/about-us/directory/nick-mackintosh> en <http://www.psychol.cam.ac.uk/news/professor-nicholas-mackintosh>. Literatuurlijst bij het handboek op de bijhorende website: <http://global.oup.com/uk/orc/psychology/mackintosh2e/>. Websites geraadpleegd: 6 sept. en 17 okt. 2016.

88 <http://www.psychol.cam.ac.uk/news/professor-nicholas-mackintosh>, laatst geraadpleegd: 6 sept. 2016.



In de meervoudige intelligentietheorie is een individu hoogbegaafd, wanneer hij uitblinkt in een of meer van zijn onderscheiden acht intelligenties. Door het begrip intelligentie een andere invulling te geven dan gebruikelijk, wordt volgens Mackintosh en Resing het verschil tussen de diverse begrippen onduidelijk.<sup>89</sup> Hiermee vervaagt de scheidslijn tussen hoogbegaafd zijn in cognitieve zin en het beschikken over talent.<sup>90</sup>

Tevens geeft Mackintosh aan dat Gardner als centraal uitgangspunt hanteert dat de deskundigheid van bijvoorbeeld schakers, violisten en atleten is gebaseerd op intelligentie.<sup>91</sup> Dit zou inhouden dat zij geen of weinig oefening nodig zouden hebben om hun uitzonderlijke prestaties te kunnen vertonen. En, zoals Mackintosh aangeeft, bewijst onderzoek het tegendeel (zie ook § 3.1).<sup>92</sup>

De vraag van Gardner aan het begin van deze subparagraaf “If they are not intelligent, what allows them to achieve such astounding feats?” beantwoordt Mackintosh als volgt. Intensief oefenen is van groot belang om tot (grote) prestaties in enig domein te komen, zo is overtuigend uit onderzoek naar voren gekomen. Schakers en violisten moeten naar schatting tien jaar aanhoudend oefenen om in hun domein op enigerlei wijze te kunnen uitblinken. Deze enorme inspanningen zijn belangrijker dan intelligentie om het voor het individu hoogst haalbare niveau te kunnen behalen.<sup>93</sup>

Ondanks fundamentele kritiek van de psychologen en psychometristen is de meervoudige intelligentietheorie populair onder pedagogen.<sup>94</sup>

In het onderwijs staat Gardners meervoudige intelligentietheorie, zowel in Nederland als in de Verenigde Staten, bijzonder in de belangstelling.<sup>95</sup>

Na dit uitstapje naar de meervoudige intelligentietheorie, wordt in het volgende aandacht besteed aan de verdeling van intelligentie over een populatie.

### 2.1.6 Verdeling van intelligentie

De verdeling van intelligentie over een populatie kan worden weergegeven met behulp van een norm die de populatie indeelt naar rangorde, de percentielscore, en een norm die de populatie indeelt naar de score ten opzichte van het gemiddelde, de normaalverdeling.<sup>96</sup>

89 Mackintosh 2011, p. 237 en 240 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58.

90 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58.

91 Mackintosh 2011, p. 235.

92 Mackintosh 2011, p. 220.

93 Mackintosh 2011, p. 220 en 235.

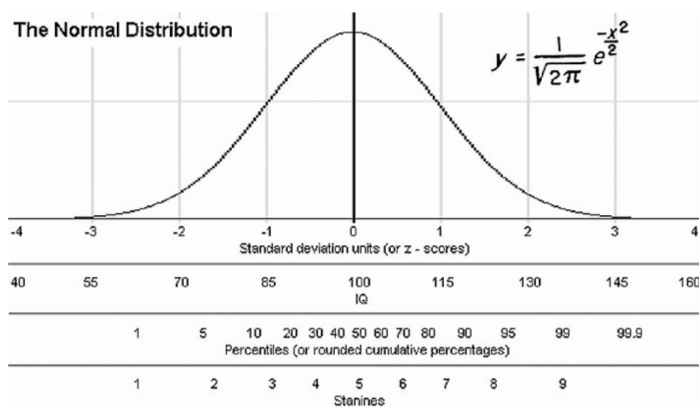
94 Mackintosh 2011, p. 236.

95 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 427.

96 Oosterlaan & Veerman 2008, p. 270.

Percentielen verdelen de scores van een normgroep in 100 groepen van gelijke omvang. Het 95<sup>e</sup> percentiel valt bijvoorbeeld samen met een score die hoger is dan de score die door 95 procent van de normgroep wordt gehaald. Met behulp van de percentielscore wordt weergegeven welke plaats de score van het individu inneemt ten opzichte van de scores van de rest van de populatie.<sup>97</sup>

De normaalverdeling is een grafische weergave van de verdeling van een populatie op een specifiek kenmerk dat bij alle natuurlijke verschijnselen voorkomt, bijvoorbeeld intelligentie of lichaamslengte. De populatie wordt weergegeven naar de behaalde scores ten opzichte van het gemiddelde. De meest voorkomende waarden bevinden zich in het midden, op of rond  $M_x = 0$ . De minst voorkomende waarden bevinden zich aan de uiteinden. De verdeling van de scores is derhalve klokvormig en symmetrisch. Met behulp van de normaalverdeling is de intelligentie van de populatie ingedeeld op de standaardafwijking of standaarddeviatie ( $\sigma_x$ ).<sup>98</sup>



Figuur 8: De klokvormige normaalverdeling van de IQ-scores en de percentielscores<sup>99</sup>

De gemiddelde  $M_x$  van het IQ is 100. Dat wil zeggen dat die score gelijk is aan de gemiddelde score van iemands leeftijdsgroep.<sup>100</sup> Gemiddeld scoort zo'n 68% met een IQ-score van 85 tot en met 115 tussen  $-1$  en  $+1$  standaarddeviatie rond het gemiddelde. Scores die 1 of meer standaarddeviaties boven of onder het gemiddelde liggen worden als afwijkend aangemerkt. Circa 13,5% behaalt een IQ-score van 85 tot 70, tussen de 1 en 2 standaarddeviaties beneden het gemiddelde. Eenzelfde percentage behaalt een score van 115 tot 130, tussen de 1 en 2 standaarddeviaties boven het gemiddelde.

97 Oosterlaan & Veerman 2008, p. 270.

98 Oosterlaan & Veerman 2008, p. 270 en Kraijer & Plas 2010, p. 37.

99 Oosterlaan & Veerman 2008, p. 271 en <http://www.cmlp.be/conversietabel%20normen.htm>, laatst geraadpleegd: 8 juni 2016.

100 Mackintosh 2011, p. 33 en Oosterlaan & Veerman 2008, p. 270.

Tenslotte scoort circa 2,5% 2 of meer standaarddeviaties beneden het gemiddelde, een IQ-score van 70 of lager. En eveneens circa 2,5% behaalt een IQ-score van 130 of hoger, 2 of meer standaarddeviaties boven het gemiddelde.<sup>101</sup>

Een IQ-score heeft altijd een zekere mate van onbetrouwbaarheid in zich, in die zin dat er altijd wel sprake is van een zekere meetfout. Daarom ligt een IQ-score in een bepaalde reikwijdte van scores, het betrouwbaarheids- of waarschijnlijkheidsinterval genaamd. Hoe groter de betrouwbaarheid is van de test, hoe kleiner de standaardmeetfout en het waarschijnlijkheidsinterval is. Bij een IQ-score van 70 en een betrouwbaarheid van de test van 95%, zal de meetfout 7 punten bedragen. De IQ-score zal dan tussen de 63 en 77 liggen.<sup>102</sup>

Degene die de test afneemt en interpreteert zal de IQ-getallen om moeten zetten in cognitieve beschrijvingen om deze te kunnen gebruiken in rapportages naar ouders of scholen.<sup>103</sup> Op deze omschrijving wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

### 2.1.7 Classificatie intelligentiescores

Voor de naamgeving van intelligentieniveaus worden verschillende classificaties gebruikt. De gebruikte terminologie is afhankelijk van de gehanteerde invalshoek en de situatie waarin de term wordt gebruikt.<sup>104</sup>

De classificatie van intelligentieniveaus in overzicht 4 is ontleend aan Resing, Kraijer en Geelhoed, Struiksma & Moesker.<sup>105</sup> Voor de grenzen van de IQ-niveaus zijn die van Resing gebruikt, omdat Resing en Blok in 2002 hebben getracht één eenduidig classificatiesysteem te construeren. Per IQ-niveau is de IQ-ondergrens vermeld en het percentage individuen van de populatie met dit niveau.<sup>106</sup>

---

101 Oosterlaan & Veerman 2008, p. 270, Mackintosh 2011, p. 33, 34 en 392 en Resing 2015, p. 52.

102 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting* 2015, p. 53.

103 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting* 2015, p. 52.

104 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401.

105 Resing behandelt de classificatie van intelligentie vanuit de intelligentietheorie, Kraijer vanuit de psychodiagnostiek van mensen met beperkte begaafdheid en Geelhoed, Struiksma & Moesker vanuit de psychodiagnostiek waarbij de relatie tussen intelligentie en het leerproces wordt gelegd. Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting* 2015, p. 55, Kraijer & Plas 2010, p. 62- 63 en Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401.

106 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting* 2015, p. 54-55 en Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401.

IQ-niveau	IQ-ondergrens	%	Classificatie /naamgeving
> 130	130,5	2,1	Zeer begaafd / hoogbegaafd
121-130	120,5	6,4	Begaafd
111-120	110,5	15,7	Bovengemiddeld intelligent
90-110	89,5	51,6	Gemiddeld intelligent
80-89	79,5	15,7	Benedengemiddeld intelligent / matig lerend
70-79	69,5	6,4	Laagbegaafd / moeilijk lerend
50-69	49,5	0,5	Licht intellectuele of verstandelijke beperking / Zeer moeilijk lerend
35-49	34,5		Matige intellectuele of verstandelijke beperking
20-34	19,5	1,6	Ernstige intellectuele of verstandelijke beperking
< 20	< 19,5		Diepe/zeer ernstige intellectuele of verstandelijke beperking

Overzicht 4: Classificatie intelligentiescores<sup>107</sup>

Uit de classificatie komt het volgende naar voren.

Resing en Geelhoed, Struiksma & Moesker hanteren de classificatie zeer begaafd in plaats van hoogbegaafd. Resing prefereert deze naamgeving, omdat “in (een deel van) de literatuur over diagnostiek van hoogbegaafdheid pas over hoogbegaafdheid wordt gesproken als naast een hoog IQ ook voldaan is aan een aantal andere criteria (op het gebied van de persoonlijkheid en de cognitie, [...]).”<sup>108</sup>

Geelhoed, Struiksma & Moesker gebruiken bij IQ-scores van 90 en hoger dezelfde classificaties als Resing.

Bij een IQ-score van 80 tot en met 89 hanteren Resing en Geelhoed, Struiksma & Moesker verschillende classificaties. Resing acht de term benedengemiddeld intelligent neutraler in een omgeving die breder is dan de schoolomgeving. Geelhoed, Struiksma & Moesker gebruiken de term matig lerend, omdat sprake is van een lichte cognitieve achterstand.<sup>109</sup>

Bij scores tussen de 50 en 79 hanteert Resing twee naamgeving per IQ-niveau, al dan niet aangepast aan de schoolomgeving. Geelhoed, Struiksma & Moesker gebruiken opnieuw alleen de op de schoolsituatie gerichte classificaties. Zij geven aan dat men enerzijds geen misverstanden wil laten bestaan over de situatie waarin het kind zich bevindt, maar anderzijds het kind en de ouders niet wil belasten met termen die een te negatieve connotatie hebben.<sup>110</sup>

107 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting* 2015, p. 55, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401 en Kraijer & Plas 2010, p. 62-63.

108 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting* 2015, p. 55 en zie ook § 2.2.1

109 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 55-56 en Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401.

110 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401.

De classificatie van een IQ-niveau lager dan 90 wordt aangepast aan de omgeving waarin de term wordt gebruikt. In schoolverband spreekt men van matig, moeilijk of zeer moeilijk lerende kinderen.<sup>111</sup>

Bij een IQ-niveau van 90 en hoger wordt de classificatie niet aangepast.

Resing en Kraijer hanteren bij een IQ-score van 69 of lager dezelfde classificatie, hoewel Resing spreekt over intellectuele en Kraijer over verstandelijke beperking.<sup>112</sup> Resing geeft aan dat bij deze IQ-scores veelal een genuanceerde indeling wordt gehanteerd vanwege besluitvormingsprocedures waar mensen met een intellectuele beperking mee te maken hebben.<sup>113</sup> Kraijer geeft te kennen dat een verdergaande indeling van de groep met verstandelijke beperking voor de zorgverlener van belang is. Het niveau van functioneren is namelijk in hoge mate bepalend voor het vertoonde gedrag, voor de psychische, fysieke en somatische gesteldheid van de betrokkene en voor de te bieden zorg.<sup>114</sup>

De definitie van intellectuele beperktheid / verstandelijke beperking, die al sinds 1959 door nagenoeg iedereen is geaccepteerd, is in 2013 opnieuw onderschreven door de American Association of Intellectual and Developmental Disorders (AAIDD).<sup>115</sup>

Tot zover het literatuuronderzoek naar de definitie van intelligentie en de verdeling hiervan over een populatie. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het begrip hoogbegaafdheid.

## 2.2 HOOGBEGAAFDHEID

Om de vraag te beantwoorden wat hoogbegaafdheid is, worden in § 2.2.1 definities en theorieën weergegeven uit de wetenschappelijke literatuur over hoogbegaafdheid. In § 2.2.2 worden enkele in de literatuur genoemde ontwikkelingskenmerken van hoogbegaafde kinderen beschreven om aan te geven dat deze kinderen op meerdere aspecten kunnen verschillen van gemiddeld intelligente kinderen.

111 Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401.

112 Van de groep met een verstandelijke beperking heeft circa 85% een lichte beperking, rond de 10% een matige, 3 tot 4% een ernstige en 1 tot 2% een diepe verstandelijke beperking. Kraijer & Plas 2010, p. 65.

113 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 54.

114 Kraijer & Plas 2010, p. 66.

115 Kraijer & Plas 2010, p. 61-62 en Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 56.

### 2.2.1 Definities hoogbegaafdheid

Wetenschappers bedienen zich van verschillende hoogbegaafdheidsdefinities.<sup>116</sup> Evenals de definitie van intelligentie, is de definitie van hoogbegaafdheid in de loop der tijd verfijnd.

Terman beschouwt in zijn in 1921 gestarte onderzoek een kind als “gifted” wanneer het op een Stanford-Binet test een IQ-score van 140 of meer heeft gehaald. Dit komt overeen met het 99<sup>e</sup> percentiel, ofwel een score die hoger is dan de score die door 99% van de populatie wordt gehaald (zie ook § 2.1.6).<sup>117</sup>

Terman (1877 – 1956) was professor of educational psychology aan de Stanford University. Terman is een pionier op onderwijspsychologisch gebied. Niet alleen heeft hij de Binet-Simon intelligentietest verder ontwikkeld en uitgebreid tot de Stanford-Binet intelligentietest, maar tevens is hij de eerste wetenschapper die een grootschalig longitudinaal onderzoek is gestart naar *gifted children* in de basisschoolleeftijd.<sup>118</sup>

Na zijn promotieonderzoek genaamd “Genius and Stupidity: A Study of Some of the Intellectual Processes of Seven ‘Bright’ and Seven ‘Stupid’ Boys” onder professor Hall aan de Clark University (zie § 12.2.4), heeft Terman onder meer een functie vervuld als hoofd van een middelbare school in Californië. In 1910 is hij toegetreden tot de Stanford University en heeft Terman zich ontwikkeld tot een pionier op het gebied van intelligentietests. Tijdens de Eerste Wereldoorlog heeft hij, als lid van “the Committee on the Psychological Examination of Recruits”, bijgedragen aan de ontwikkeling van de groepsintelligentietest. Deze test is door het Amerikaanse leger in de Eerste Wereldoorlog toegepast. Tevens heeft Terman, als “assistant professor of education”, de Binet-intelligentietest herzien. Deze test is in 1916 gepubliceerd als de Stanford-Binet test. In datzelfde jaar is Terman benoemd tot professor of education.<sup>119</sup> Zie ook § 12.2.4.

In 1921 is Terman in een longitudinaal onderzoek gestart waaraan circa 1.500 leerlingen hebben deelgenomen met een gemiddelde leeftijd van 11 jaar en een IQ boven de 140.<sup>120</sup> Doel van dit onderzoek is om na te gaan welke intellectuele en andere kenmerkende eigenschappen deze leerlingen vertonen. Terman heeft zich onder meer hiermee beziggehouden tot aan zijn dood in 1956. Het onderzoek is door zijn collega’s voortgezet tot circa 2010.<sup>121</sup> Zie voor een uitgebreidere beschrijving van dit onderzoek § 12.2.4 en de resultaten in § 13.2.2.

116 Ziegler & Heller 2000, p. 6.

117 Holahan & Sears 1995, p. IX en XI en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 23-24.

118 Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 27 en <https://www.britannica.com/biography/Lewis-Madison-Terman>, laatst geraadpleegd: 12 sept. 2016.

119 McNemar & Merrill 1942, p. 4-7, Sears, *Science* 1957/125, p. 978, Holahan & Sears 1995, p. 1-2, Mackintosh 2011, p. 17, Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 27 en <https://www.britannica.com/biography/Lewis-Madison-Terman>, laatst geraadpleegd: 12 sept. 2016.

120 Sears, *Science* 1957/125, p. 978 en Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 27-29.

121 Sears, *Science* 1957/125, p. 978, Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 28 en 32 en <https://www.britannica.com/biography/Lewis-Madison-Terman>, laatst geraadpleegd: 12 sept. 2016.

Geelhoed, Resing, Webb, Oosterman en Veerman hanteren de classificatie zeer of hoogbegaafd bij een individu met een IQ-score van 130 of meer.<sup>122</sup>

In 1947 concludeert Terman op basis van onderzoek dat de aanwezigheid van intellectuele capaciteiten weliswaar een noodzakelijke voorwaarde is, maar niet voldoende om ook op een hoog niveau te kunnen functioneren. De persoonskenmerken volharding, zelfvertrouwen en vastberadenheid zijn van even groot belang, evenals een positief ingestelde omgeving.<sup>123</sup>

Verschillende onderzoekers hebben de loop der tijd het belang van de omgeving voor het tot uiting komen van begaafdheid benadrukt.<sup>124</sup> Met omgeving wordt bedoeld op de familie, de sociale omgeving, de cultuur en de tijdgeest of de dominante overtuigingen in de samenleving (zie § 1.2.3).<sup>125</sup> De dominante overtuigingen bepalen voor een belangrijke deel in hoeverre prestaties worden gewaardeerd. De politieke en economische situatie van de betreffende samenleving spelen hierbij een belangrijke rol.<sup>126</sup> Hoewel een cultuur van persoonlijke vrijheid en stimulering historisch gezien heel goede ideeën lijkt op te leveren, zijn ook in perioden van onderdrukking zeer bijzondere ideeën ontstaan.<sup>127</sup> Zo zijn er in de Tweede Wereldoorlog verschillende medicijnen voor oorlogsslachtoffers ontwikkeld. De atoombom is eveneens in die tijd uitgevonden. Deze uitvinding heeft later geleid tot vreedzame kernenergieoepassingen.<sup>128</sup>

Renzulli heeft in 1978 op basis van een review van onderzoeken naar hoogbegaafdheid een drie-componentenmodel opgesteld. Dit model bestaat uit de componenten hoge intellectuele capaciteit, creativiteit en volharding of taakgerichtheid. Volgens Renzulli zijn deze componenten alle drie noodzakelijk om, zoals hij het noemt, succesvol hoogbegaafd te kunnen zijn. Alleen wanneer een individu hierover beschikt, kan hij uitzonderlijke en creatieve prestaties vertonen. De sociale omgeving kan deze componenten beïnvloeden.<sup>129</sup>

122 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 55, Geelhoed, Struiksma & Moesker 2008, p. 401, Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 3 en Oosterlaan & Veerman 2008, p. 271.

123 Terman & Oden 1948, p. 1-2 en Mönks 1985, p. 18.

124 Tannenbaum 2000, p. 23-24 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 104.

125 Tannenbaum 2000, p. 23 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 104.

Onder tijdgeest wordt het heersende opinieklimaat of de dominante overtuigingen in de samenleving verstaan. Snellen 2007, p. X en Wilson 1989, p. 70.

126 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 78, Mönks & Ypenburg 1993, p. 7 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 104.

127 Tannenbaum 2000, p. 27.

128 Tannenbaum 2000, p. 28.

129 Ziegler & Heller 2000, p. 9, Mönks 1985, p. 19-21, Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58, Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 32-33 en Brown, e.a., *Gifted Child Quarterly* 2005/49, p. 69-70.

Op basis van empirisch onderzoek en het model van Renzulli, heeft Mönks in 1984 een “triadisch model” geconstrueerd. Mönks stelt dat hoogbegaafdheid pas tot uiting komt bij een gunstige samenwerking van de persoonskenmerken van het individu en zijn sociale omgevingen. Hij onderscheidt hierbij drie relevante persoonskenmerken, te weten hoge intellectuele capaciteiten, creativiteit en motivatie. Wat betreft de hoge intellectuele capaciteiten hanteert Mönks geen precieze grens. Hij doelt op een IQ rond of boven de 130, liever spreken zij van de groep die in het 95<sup>e</sup> of 90<sup>e</sup> percentiel valt.<sup>130</sup>

De drie sociale omgevingen van het individu, te weten gezin, school en *peergroup*, dienen begrijpend en ondersteunend te zijn.<sup>131</sup>

Mönks hanteert het uitgangspunt dat een individu in aanleg in uiteenlopende gradaties over deze drie persoonskenmerken beschikt. De begeleiding en stimulering door de drie sociale omgevingen is noodzakelijk om het kind op zijn of haar eigen niveau te laten functioneren.<sup>132</sup> Voorwaarde voor een goede interactie met de omgeving is, dat het kind op een positieve manier met anderen om kan gaan ofwel sociaal competent is.<sup>133</sup>

Mönks en Ypenburg spreken pas van hoogbegaafdheid als alle zes factoren, te weten hoge intellectuele capaciteiten, creativiteit, motivatie, gezin, school en peergroep, op een juiste wijze met elkaar samenwerken. Op deze wijze kan een harmonieuze ontwikkeling plaatsvinden.<sup>134</sup>

Het triadisch model van Mönks wordt, zeker in de Nederlandse wetenschappelijke literatuur, nog steeds veel gebruikt om hoogbegaafdheid te beschrijven. Het model kan dienen als instrument om mogelijke belemmeringen voor de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind te analyseren.<sup>135</sup>

---

130 Mönks 1985, p. 22-23, Mönks & Ypenburg 1993, p. 10-11 en Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 32. Wat betreft de intellectuele capaciteiten gaan Mönks & Ypenburg (1993) uit van een IQ rond of boven de 130, de groep die tot het 95<sup>e</sup> of 90<sup>e</sup> percentiel behoort. De geteste persoon heeft derhalve een score behaald die hoger is dan de score die door 95 of 90% van de populatie wordt gehaald. Onder creativiteit wordt verstaan: het vermogen om op een originele en vindingrijke wijze zelfstandig en productief te denken, bijvoorbeeld door oplossingen voor problemen te bedenken of juist problemen te bedenken. Motivatie houdt in, dat het individu de wil en het doorzettingsvermogen heeft om een bepaalde taak of opdracht tot een goed einde te brengen. Mönks & Ypenburg 1993, p. 10-11.

131 Onder *peergroup* of *peers* worden ontwikkelingsgelijken verstaan. Mönks 1985, p. 22-23, Mönks & Ypenburg 1993, p. 10 en Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 32.

132 Mönks & Ypenburg 1993, p. 7 en 10.

133 Mönks & Ypenburg 1993, p. 10.

134 Mönks & Ypenburg 1993, p. 13.

135 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 10-11, Hoogeveen 2008, p. 209, Peters & Hoogeveen 2000, p. 105, Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 32 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 7.



Theorieën en modellen over hoogbegaafdheid van begin 21<sup>e</sup> eeuw gaan er weliswaar van uit dat sociaal-emotionele kenmerken en omgevingsfactoren voorwaarden zijn voor het tot uiting komen van (hoog-) begaafde prestaties, maar er is volgens Hoogeveen geen definitie van hoogbegaafdheid waarin iedereen zich kan vinden.<sup>136</sup>

De definitie van hoogbegaafdheid is volgens Resing dan ook afhankelijk van het gehanteerde intelligentiemodel.<sup>137</sup> Zo zal volgens de theorie van Sternberg (zie § 2.1.3) een hoogbegaafd individu over een hoog niveau van analytische intelligentie moeten beschikken en zeer creatief en praktisch zeer intelligent moeten zijn. Volgens de theorie van Gardner zal een hoogbegaafd individu moeten uitblinken in een of meer van zijn onderscheiden acht intelligenties (zie § 2.1.5).<sup>138</sup> In zijn boek "Extraordinary Minds" stelt Gardner dat er vier verschillende soorten "extraordinary minds" zijn, namelijk "the Master, the Maker, the Introspector, and the Influencer."<sup>139</sup> Hij is ervan overtuigd "that each of us harbors within ourselves the essential ingredients of these four kinds of minds."<sup>140</sup>

Om de verschillen met gemiddeld intelligente kinderen te kunnen duiden is in de literatuur nagegaan op welke aspecten hoogbegaafde kinderen kunnen verschillen.

### 2.2.2 Ontwikkelingskenmerken

In de loop der tijd zijn verschillende ontwikkelingskenmerken van hoogbegaafde kinderen in kaart gebracht, onder meer door middel van retrospectief onderzoek.<sup>141</sup>

Mönks geeft aan dat deze kinderen als baby vaak alerter en actiever zijn dan andere kinderen. Soms observeren zij al vrij snel na de geboorte mensen of objecten in hun omgeving.<sup>142</sup>

De spraak- taalontwikkeling van de meeste van deze kinderen verloopt heel snel. Zij spreken veelal heel vroeg en vaak in complexe zinnen. Kinderen die laat gaan spreken lijken perfectionistisch te zijn. Zij gaan pas praten

---

136 Hoogeveen 2008, p. 209.

137 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58.

138 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 58.

139 H. Gardner 1997, p. XI-XII.

140 H. Gardner 1997, p. XII.

141 Bij retrospectief onderzoek wordt een gebeurtenis uit het verleden onderzocht. In dit geval zijn ouders van begaafde kinderen bevraagd. Veelal hebben zij vragenlijsten ingevuld met mogelijke indicatoren van de begaafdheid van hun kinderen. Gevraagd is naar slaapgewoonten, gewenning (aan iets nieuws), geheugen, concentratie of aandacht, informatieverwerking en versnelde ontwikkeling op specifieke gebieden. Perleth, Schatz & Mönks 2000, p. 297.

142 Mönks & Ypenburg 1993, p. 23.

als ze het ook echt kunnen, in volzinnen. Veelal leren zij zichzelf als peuter of kleuter spontaan lezen en soms ook schrijven.<sup>143</sup>

Het getalbegrip ontstaat veelal vroeg en zij ontwikkelen een eigen manier van rekenen. Hun handschrift is vaak slecht omdat hun fijne motoriek op het vroege tijdstip waarop ze gaan schrijven nog niet voldoende is ontwikkeld.<sup>144</sup>

Uit onderzoek van kinderen met een IQ van 130 tot 144 blijkt, dat deze kinderen gemiddeld 2 of 3 maanden eerder leren lopen dan hun leeftijdgenoten. Kinderen met een IQ van 145 of hoger ontwikkelen zich motorisch nog sneller voor wat betreft lopen, rennen, traplopen of fietsen.<sup>145</sup>

In het algemeen beschikken deze kinderen over veel energie en hebben een geringe slaapbehoefte.<sup>146</sup>

Vanwege het feit dat hoogbegaafde kinderen met hun cognitieve capaciteiten meer en complexere onderwerpen aankunnen, verschillen zij vaak van leeftijdgenoten in hun ontwikkeling.<sup>147</sup> Zij zien daardoor makkelijker dwarsverbanden en denken sneller buiten de reguliere kaders.<sup>148</sup> Ook gaat de intellectuele belangstelling van de kinderen hun kalenderleeftijd veelal ver te boven. Zij kunnen al jong over de zin van het leven nadenken. In het algemeen zijn zij nieuwsgierig en leergierig en hebben een uitstekend geheugen. Het leggen van (causale) verbanden doen deze kinderen vaak al op jonge leeftijd. Veelal zijn zij perfectionistisch en bedenken zij creatieve oplossingen. De kinderen hebben een gevoel voor humor dat afwijkt van dat van leeftijdgenoten.<sup>149</sup> Tevens hebben zij vaak een volwassener begrip van vriendschap dan hun leeftijdgenoten. Hierdoor kunnen zij het gevoel hebben geen vriend te hebben, terwijl leeftijdgenoten dit anders zien.<sup>150</sup>

Uit het bovenstaande blijkt dat de kinderen niet alleen op cognitief gebied, maar ook wat betreft ontwikkelings- en gedragskenmerken kunnen afwijken van het gemiddelde kind.

In de volgende paragraaf wordt een reflectie gegeven op de theorie over zeer makkelijk lerenden en wordt tevens de in dit onderzoek gehanteerde definitie hiervan gegeven.

---

143 Mönks & Ypenburg 1993, p. 19, Gross 2000, p. 185-186 en Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 30.

144 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 30 en 39 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 22.

145 Gross 2000, p. 185-186.

146 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 39.

147 Gross 2000, p. 185-186 en Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 57.

148 Resing, *Praktische aspecten van intelligentiemeting*, 2015, p. 57.

149 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 30 en 39, Tolan, *Roeper Review* 1994/17, p. 134 en 136-137 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 20-21 en 24.

150 Robinson 2002, p. XVI.

### 2.3 REFLECTIE THEORIE ZEER MAKKELIJK LEREND

In dit hoofdstuk wordt de eerste subdeelvraag van het literatuuronderzoek beantwoord:

“Wat is zeer makkelijk lerend?”

Voor de beantwoording van de vraag wordt in § 2.3.1 ingegaan op de naamgeving bij IQ-niveaus van 90 en hoger. In § 2.3.2 worden de definities van zeer makkelijk lerend vergeleken die zijn afgeleid van de definities in de wetenschappelijke literatuur. Vervolgens wordt in § 2.3.3 de in dit onderzoek gehanteerde definitie van zeer makkelijk lerend weergegeven.

#### 2.3.1 Classificatie IQ-niveaus van 90 en hoger in de schoolsituatie

Gewoonlijk wordt de in de psychologie gehanteerde classificatie bij IQ-scores lager dan 90 aangepast voor gebruik in de schoolomgeving (zie § 2.1.7). Bij de niveaus van 90 en hoger vindt deze aanpassing niet plaats. Het voorliggende onderzoek heeft betrekking op basisschoolleerlingen die in de laatstgenoemde categorieën vallen. Voor deze leerlingen, de ouders en de schoolactoren heeft het meerwaarde als de naamgeving is aangepast aan de omgeving. Evenals bij leerlingen met IQ-scores lager dan 90 wordt hierdoor de situatie van het kind verduidelijkt, zonder dat een bepaalde connotatie wordt meegegeven.

In dit onderzoek wordt derhalve bij een IQ-niveau van 90 en hoger de classificatie gehanteerd overeenkomstig de classificatie bij scores lager dan 90.

Als pendanten van de classificaties matig lerend, moeilijk en zeer moeilijk lerend, worden in de schoolomgeving de volgende classificatie gehanteerd bij IQ-scores van 90 en hoger:

Gemiddeld lerend	bij de score 90 – 110,
Bovengemiddeld lerend	bij de score 111 – 120,
Makkelijk lerend	bij de score 121-130 en
Zeer makkelijk lerend	bij de score hoger dan 130.

In het vervolg van dit onderzoek wordt derhalve de classificering zeer makkelijk lerend (zmal) gehanteerd in plaats van zeer begaafd of hoogbegaafd. Indien de literatuur wordt aangehaald, is het mogelijk dat de term hoogbegaafdheid soms meer op zijn plaats is.

In het volgende zijn twee (afgeleide) definities van zeer makkelijk lerenden vergeleken.

### 2.3.2 Vergelijking definities zeer makkelijk lerend

Over de definiëring van het begrip intelligentie is sinds begin 21<sup>e</sup> eeuw grotendeels overeenstemming. Tevens is er (nagenoeg) consensus over het hiërarchisch model van de structuur van intelligentie.

Sinds 1959 is er consensus over de definitie van verstandelijke beperking.

Er is overeenstemming over de structuur van intelligentie en over de definities van intelligentie en van verstandelijke beperking, maar er is nog geen overeenstemming over de definitie van hoogbegaafdheid.

Hoewel in de wetenschap grotendeels overeenstemming is over de definitie van het begrip intelligentie, is in het onderwijs de meervoudige intelligentietheorie van Gardner populair.

Vanwege de overeenstemming van wetenschappers over de definitie van het begrip intelligentie en de kritiek van psychologen en psychometristen op de theorie van Gardner, wordt in dit onderzoek de meervoudige intelligentietheorie bij de definiëring van zeer makkelijk lerend buiten beschouwing gelaten.

In het volgende zijn twee definities van zeer makkelijk lerenden afgeleid uit de wetenschappelijke literatuur.

#### *Definities zmal*

Uit de psychologische literatuur over intelligentie en verstandelijke beperking (§ 2.1) is de volgende definitie van zeer makkelijk lerend af te leiden:

Een individu is zeer makkelijk lerend als hij in hoge mate beschikt over verstandelijke en cognitieve capaciteiten, als zijn persoonlijke eigenschappen ertoe leiden dat hij deze capaciteiten effectief benut en als hij sociaal zelfredzaam is.

Voor het tot uiting komen van de intelligentie zijn de omgeving en de persoonlijkheid, of sociale redzaamheid, van het individu relevant.

In psychometrische termen houdt dit in:

Een individu is zeer makkelijk lerend als hij beschikt over een zeer hoge algemene intelligentie,  $g$ , die tot uiting komt in een IQ-score van 130 of hoger.

Het element omgeving is voor een belangrijk deel in het CHC-model verwerkt in de Gekristalliseerde Intelligentie.<sup>151</sup> De persoonlijkheid in de zin van creativiteit, is tot op zekere hoogte verwerkt in de Fluïde Intelligentie.

---

151 Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 29 en Verschueren & Resing 2015, p. 66-67.

Observaties van het individu op school, thuis of in een testsituatie kunnen aanvullende informatie verschaffen over de Fluïde Intelligentie.<sup>152</sup>

In de hoogbegaafdheidsliteratuur is geen eensluidende definitie over zeer makkelijk lerend te vinden (§ 2.2).

In het algemeen wordt van hoogbegaafdheid gesproken als sprake is van hoge intellectuele capaciteiten, in casu een IQ-score van 130 of meer, en het individu persoonlijkheidsfactoren heeft en in een omgeving verkeert die faciliteren dat de intellectuele capaciteiten tot uiting komen.

Wat betreft persoonlijkheidsfactoren wordt bedoeld op zelfvertrouwen, volharding c.q. taakgerichtheid, creativiteit, motivatie en sociale competentie.

Als omgevingsfactoren worden genoemd: een positief ingestelde tijdgeest, cultuur of (sociale) omgeving – waarmee ook de politieke en de economische situatie wordt bedoeld-, familie/gezin, school en peergroep.

Opmerkelijk is dat Renzulli, Mönks en Ypenburg, eerst van hoogbegaafdheid spreken als alle in hun theorie of model onderscheiden componenten ten goede meewerken.

#### *Vergelijking definities*

Uit vergelijking van de hiervoor genoemde definities zijn de volgende overeenkomsten op te tekenen.

Wat betreft intellectuele capaciteiten komen de definities overeen. Individuen worden bij beide definities hoogbegaafd genoemd bij een IQ-score van 130 of meer.

Van de persoonlijkheidsfactoren worden in beide definities zowel motivatie als aanpassingsvermogen of sociale competentie/redzaamheid relevant genoemd. In de intelligentieliteratuur worden daarnaast nog emotie, aandacht en concentratie genoemd en in de zmal-literatuur zelfvertrouwen en persoonlijke belangstelling. Gesteld kan worden dat deze persoonlijkheidsfactoren in elkaars verlengde liggen. Immers, bij positieve emoties ten aanzien van een onderwerp of ten aanzien van zichzelf en voldoende aandacht en concentratie, zal de persoon in kwestie waarschijnlijk voldoende zelfvertrouwen en persoonlijke belangstelling hebben voor het onderwerp.

De omgeving is bij beide definities relevant voor het tot uiting komen van de begaafdheid. In zowel de intelligentie- als de hoogbegaafdenliteratuur worden genoemd: de cultuur, het sociaaleconomisch milieu of sociale omgeving, de opvoeding c.q. gezin of familie en de school.

De voorgenoemde definities verschillen op de volgende punten.

---

152 Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 29, en Verschueren & Resing 2015, p. 65-66.

Creativiteit is in de intelligentieliteratuur onderdeel van de intellectuele capaciteiten, in het bijzonder de factor fluid intelligence. Hierdoor is creativiteit in de score van de intelligentietest verwerkt. In de wetenschappelijke literatuur over hoogbegaafdheid wordt creativiteit veelal gezien als een persoonlijkheidsfactor.

De invloed van de omgeving op (het tot uiting komen van) de intelligentie is in de intelligentieliteratuur verwerkt in *g* via de factoren *crystallized* en *fluid intelligence*. De omgevingsinvloeden zijn derhalve in de score van de intelligentietest verwerkt.

In de hoogbegaafdheidsliteratuur worden omgevingsfactoren veelal als voorwaarde gezien voor het tot uiting komen van prestaties van hoogbegaafden. Daarom hebben sommige wetenschappers de omgeving apart opgenomen in de definitie en/of spreken sommigen pas van hoogbegaafdheid als de omgeving “meewerkt”. Het laatste kan inhouden dat hoogbegaafde kinderen die niet worden opgemerkt door hun omgeving, ook niet als zodanig worden gedefinieerd.

Wat betreft de omgevingsfactoren wordt in de hoogbegaafdheidsliteratuur het belang van de tijdgeest en de *peers* benadrukt. In de intelligentieliteratuur worden deze twee elementen van de omgeving niet expliciet genoemd.

Geconcludeerd wordt dat beide definities voor een groot deel overeenkomen.

Op basis van het voorgaande kan de eerste subdeelvraag worden beantwoord.

### 2.3.3 Gehanteerde *zmal*-definitie

De eerste subdeelvraag van het literatuuronderzoek is: “Wat is zeer makkelijk lerend?”

In dit onderzoek wordt de volgende definitie van zeer makkelijk lerend gehanteerd.

Een individu is zeer makkelijk lerend (*zmal*) of hoogbegaafd als hij beschikt over een zeer hoge algemene intelligentie die kan worden uitgedrukt in een IQ-score van hoger dan 130.

Uitgangspunt is dat de intelligentietest is gebaseerd op het Cattell-Horn-Carroll- of CHC-model. In deze IQ-score is de invloed van de omgeving en de persoonlijkheid van de betrokkene tot op zekere hoogte verwerkt.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de tweede subdeelvraag.

In het vorige hoofdstuk is omschreven wat in dit onderzoek wordt verstaan onder zeer makkelijk lerend. In dit hoofdstuk komt de tweede subdeelvraag van het literatuuronderzoek aan de orde:

“Welke kennis is in de wetenschap aanwezig over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen?”

Begin 20<sup>e</sup> eeuw is de vraag of het onderwijs aan zeer moeilijk lerende (zml)-kinderen moet worden aangepast in algemene zin bevestigend beantwoord. Bij de invoering van de leerplicht in 1900 is de noodzaak hiervan duidelijk geworden. De scholen kregen te maken met een groep kinderen die voor onderwijskundige en pedagogische problemen zorgde (zie § 12.1).

Over de vraag of het onderwijs aan zeer makkelijk lerende (zmal)-kinderen moet worden aangepast, wordt tot op heden veelvuldig gedebatteerd. Om deze vraag te beantwoorden is het relevant om na te gaan waarom aanpassing nodig is.

Ingegaan wordt op de vraag of intelligentie is aangeboren, of het door opvoeding en onderwijs is verkregen of dat intelligentie is gebaseerd op zowel aanleg als opvoeding en onderwijs. Deze discussie is beter bekend onder het reeds genoemde *nature-nurture* debat. Voor deze analyse zijn wetenschappelijke naslagwerken, onderzoeksresultaten en artikelen over het *nature-nurture* debat bestudeerd. Het resultaat hiervan is opgenomen in § 3.1.

Vervolgens wordt geanalyseerd of leerlingen met een afwijkende intelligentie een afwijkend leerproces hebben, welke gevolgen een dergelijk afwijkend leerproces heeft en of een afwijkende leerproces leidt tot kenmerkend gedrag van de betrokken kinderen. Voor deze analyse is wetenschappelijke literatuur geraadpleegd over leerprocessen en de leer- en gedragsproblemen die afwijkende leerprocessen tot gevolg kunnen hebben. In de psychodiagnostiek is veel kennis aanwezig over de relatie tussen intelligentie en leerproces. Derhalve zijn naslagwerken op psychodiagnostisch gebied geanalyseerd, benevens onderzoeksresultaten en artikelen op het gebied van de psychologie, orthopedagogiek, geneeskunde en kinderpsychiatrie. In § 3.2 is het resultaat van het onderzoek weergegeven.

Nadat duidelijk is geworden waarom aanpassing van het onderwijs voor zmal-leerlingen nodig is, is nagegaan op welk gebied aanpassing nodig is. Na analyse van de in § 3.2 genoemde problemen die zmal-leerlingen in het reguliere onderwijs ervaren, komt naar voren op welke gebieden onderwijsaanpassingen nodig zijn en welke actoren hierin een belangrijk rol spelen.

Voor dit onderzoek zijn in het bijzonder wetenschappelijke literatuur, onderzoeksresultaten en artikelen op psychologisch en pedagogisch gebied geanalyseerd. Het resultaat hiervan is opgenomen in § 3.3.

Ten slotte is nagegaan aan welke onderwijsaanpassingen de zmal-leerlingen behoefte hebben. Hiertoe zijn de bevindingen geanalyseerd van verschillende psychologische en pedagogische (inter-)nationale onderzoeken en publicaties over onderwijs aan zeer makkelijk lerenden. In § 3.4 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven, waarna in § 3.5 de subdeelvraag wordt beantwoord.

In het volgende wordt het hedendaagse *nature-nurture* debat in het kort weergegeven.

### 3.1 HET NATURE-NURTURE DEBAT

Het *nature-nurture* debat betreft het ruim 400 jaar oude maar nog steeds actuele debat over de vraag of menselijke eigenschappen als intelligentie of persoonlijkheid zijn aangeboren, *by nature*, of aangeleerd, *by nurture*. De in de samenleving dominante overtuiging op het gebied van *nature-nurture* bepaalt mede de wijze waarop onder meer het onderwijsbeleid wordt vormgegeven en de leerlingen onderwijs ontvangen.

In onderwijsinstellingen waarin het *nature*-denkbeeld leidend is, beschouwen de leerkrachten, veelal begeleiders genoemd, het aanbieden van leerstof aan de leerlingen als het opdringen van onderwijs. Het devies is: wat er in zit komt er wel uit. De school vormt min of meer een eenheid van kinderen waarop de meerderheid van de kinderen beslist wat geleerd wordt, met wie en op welk moment. De begeleiders en de leerlingen samen vormen de leiding van de school. Zo kan het voorkomen dat de leerlingen mede bepalen welke leerkracht/begeleider wordt aangenomen. In deze onderwijsinstellingen heerst het denkbeeld dat het reguliere onderwijs de opvoeding van het kind tegenwerkt.<sup>1</sup>

De *nature*-uitgangspunten zijn ontleend aan de pedagogen en tevens staatsmannen Rousseau en Goethe. In hun pedagogische geschriften “Émile of over de opvoeding” respectievelijk “Wilhelm Meisters Lehrjahre”, laten zij hun hoofdpersonen, respectievelijk Émile en Felix, eveneens in afzondering rijpen tot de volwassenheid. Er worden geen eisen gesteld vanuit de wereld van volwassenen. Er zijn wel volwassen begeleiders, maar de groep opgroeiende kinderen leeft in een *Eigenwelt*, een wereld van, voor, en door henzelf. Dit langzaam groeien, geïsoleerd van de volwassenen en niet afge-

---

1 Blok, Oostdam & Peetsma 2006, p. 2, 6, en 11, Smit, e.a. 2008, p. 4-5, 11-12, 20 en 112. <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/918-iederwijs-houdt-opte-bestaan.html>, <http://www.iederwijs.nl/particulier-onderwijs/> en <http://www.democratischscholen.nl> laatst geraadpleegd: 17 juni 2016.



leid door hun zorgen en beslommeringen, wordt door hen gezien als de enige juiste weg om het kind datgene te laten worden wat het in aanleg al is.<sup>2</sup>

Onderwijsinstellingen waarin daarentegen het *nurture*-denkbeeld centraal staat zijn scholen waarin alle leerlingen grosso modo hetzelfde onderwijs ontvangen. Hierdoor worden zij geprikkeld om op alle aandachtsgebieden gelijksoortige kennis en vaardigheden te ontwikkelen.<sup>3</sup>

Het *nurture*-denkbeeld is ontleend aan de pedagoog Locke die de mens bij zijn geboorte als een *tabula rasa*, een onbeschreven blad beschouwt. Een kind wordt volgens Locke gevormd door ervaring en opvoeding.<sup>4</sup>

Nieuwe wetenschappelijke inzichten hebben in de loop der tijd het debat van karakter doen veranderen. De focus is minder gericht op de controverse *nature* versus *nurture*, maar meer op de controverse *nurture* versus de combinatie *nature* en *nurture*.

In § 3.1.1 wordt ingegaan op de inzichten van wetenschappers die menselijke eigenschappen op basis van *nurture* verklaren en in § 3.1.2 die van wetenschappers die de combinatie van *nature* en *nurture* als verklaring hanteren.

### 3.1.1 Nurture alone

Begin 20<sup>e</sup> eeuw is het *nature-nurture* debat nieuw leven ingeblazen door de Amerikaanse psycholoog Watson, grondlegger van het behaviorisme.<sup>5</sup> Vanuit behavioristisch perspectief is het menselijk gedrag een reactie of *response* op een prikkel of *stimulus*. Watson is er van overtuigd dat ieder gezond kind, onafhankelijk van zijn talenten, voorkeuren, ras, of voorouders, in staat is om een specialist te worden als arts, advocaat, artiest, bedelaar of dief.<sup>6</sup> Sindsdien is hier veel onderzoek naar verricht.

Zo hebben Ericsson, Krampe en Tesch-Römer het effect van *nurture* onderzocht. Zij zijn nagegaan wat het effect is van oefenen op de prestaties van musici. In 1993 concluderen zij dat de violisten die het best presteren op de leeftijd van twintig jaar gemiddeld meer dan 10.000 uren hebben geoefend, de violisten die goed presteren gemiddeld ongeveer 7.800 uren en degenen die het minst presteren gemiddeld 4.600 uren. Alle onderzochte violisten blijken van mening te zijn dat *practice alone* de belangrijkste activiteit is om de prestaties op de viool te verbeteren. De verschillen tussen de prestaties van experts en normale volwassenen zijn volgens de onderzoekers niet gebaseerd op aangeboren talent, maar op oefening: “Instead we argue

2 Noël & Brassinga 1980, p. 42, Dasberg 1984, p. 24 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 42 en 44.

3 Macnamara, *Psychological Science* 2014/25, p. 1609.

4 Locke (1693) 1989, p. 15 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 28.

5 Macnamara, *Psychological Science* 2014/25, p. 1608.

6 Pinker 2002, p. 18-19 en Hambrick, e.a., *Intelligence* 2014/45, p. 34.

that the differences between expert performers and normal adults reflect a life-long period of deliberate effort to improve performance in a specific domain".<sup>7</sup>

Ericsson herhaalt deze overtuiging in 2007 wanneer hij betoogt dat degenen die het best presteren zich van de overigen onderscheiden doordat zij uitgebreid en intensief oefenen. Hierdoor worden selectief slapende genen geactiveerd die in het DNA zitten van alle gezonde kinderen.<sup>8</sup> Ericsson claimt dat langdurig, ongeveer 10.000 uur, deskundig en gemotiveerd oefenen voldoende is om op het niveau van een expert te presteren.<sup>9</sup>

Evenals Ericsson zijn andere onderzoekers in de 21<sup>e</sup> eeuw er van overtuigd dat *nurture* dominant is. Dweck tracht bijvoorbeeld *fixed mindsets* van mensen te veranderen in *growth mindsets*. Onder mensen met een *fixed mindset* verstaat Dweck individuen die ervan overtuigd zijn dat eigenschappen als intelligentie of persoonlijkheid zijn aangeboren. Individen met een *growth mindset* zijn van mening dat deze eigenschappen zijn te veranderen, waardoor iedereen bijvoorbeeld substantieel intelligenter kan worden door eigen inspanning of door onderwijs.<sup>10</sup>

In de volgende paragraaf komen de argumenten aan bod van wetenschappers die de combinatie van *nature* en *nurture* hanteren als verklaring voor menselijke eigenschappen.

### 3.1.2 Combinatie nature en nurture

Verschillende wetenschappers hebben onderzocht of de *deliberate practice* van 10.000 uren intensief oefenen van Ericsson, inderdaad voldoende is om als expert te presteren. Uit deze onderzoeken blijkt dat *nurture* alleen de prestatieverschillen niet kan verklaren. Niet iedereen heeft evenveel oefening en evenveel tijd nodig om een expert te worden. En sommige normaal functionerende mensen zullen nooit het expertniveau behalen, hoeveel zij ook oefenen.<sup>11</sup>

Verschillende onderzoeken uit de 21<sup>e</sup> eeuw tonen volgens Mackintosh aan, dat *nature* en *nurture* beide van belang zijn voor de ontwikkeling van intelligentie.<sup>12</sup>

7 Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, *Psychological Review* 1993/100, p. 379-380 en 400. De 10.000 urenclaim is onder een breder publiek geworden na het verschijnen van het boek "Outliers" (Nederlands vertaling "Uitblinkers") van de wetenschapsjournalist M. Gladwell in 2008.

8 Macnamara, *Psychological Science* 2014/25, p.1609.

9 Ackerman, *Intelligence* 2014/45, p. 7.

10 Dweck, *American Psychologist* 2012/67, p. 614-615 en 620.

11 Macnamara, *Psychological Science* 2014/25, p. 1608-1609 en 1616 en Hambrick, e.a., *Intelligence* 2014/45, p. 34 en 43.

12 Mackintosh 2011, p. 254 en 289.

Mackintosh geeft te kennen, dat vanaf begin 20<sup>e</sup> eeuw de wetenschap langzaam de gedachte heeft los gelaten dat alleen erfelijkheid van belang is voor de menselijke intelligentie. Hij stelt vast dat verwantschapsonderzoeken hiervoor dermate veel bewijs hebben opgeleverd, dat het nauwelijks toegevoegde waarde heeft om op dit terrein nog meer onderzoek te doen: “the broad issue is surely settled: both nature and nurture, in Galton’s phrase, are important.”<sup>13</sup>

Mackintosh geeft tevens aan dat nader onderzoek is gedaan naar de mate waarin IQ erfelijk is. Hiertoe zijn een- en twee-eiige tweelingen vergeleken en tweelingen die gescheiden zijn opgegroeid. Tevens zijn geadopteerde kinderen vergeleken met hun biologische ouders die apart van elkaar leven en geadopteerde kinderen met hun adoptieouders waarmee zij samenleven. “All such studies point to the conclusion that IQ is substantially heritable, but that the effect of family environment on children’s test scores is also substantial.”<sup>14</sup>, zo geeft Mackintosh aan.

De invloed van erfelijkheid op het IQ van de hedendaagse westerse populatie wordt volgens Mackintosh geraamd tussen de 40% en 70%.<sup>15</sup> Het effect van de omgeving op de testresultaten van kinderen blijkt echter ook groot te zijn. Als kinderen jong zijn, is het omgevingseffect op de intelligentie het grootst: “the effect of family environment on children’s test scores declines as the children grow up [...], genetic effects on IQ *increase* as children grow older.”<sup>16</sup>

Na het 8<sup>e</sup> jaar blijken de IQ-scores min of meer stabiel te blijven: “IQ tests are highly reliable. By the age of 8 or so, indeed, childhood IQ predicts adult IQ surprisingly well, and your IQ score remains reasonably stable throughout your adult life.”<sup>17</sup>

Of een individu succesvol is, blijkt in de praktijk niet alleen afhankelijk te zijn van intelligentie. De correlatie tussen IQ en succes is veelal minder dan 50%. Wanneer een bepaald prestatieniveau is bereikt, blijkt expertise belangrijker te zijn dan intelligentie om succesvol te zijn, geeft Mackintosh aan.<sup>18</sup>

“There is no real evidence to prove that genius is a product of an exceptionally high IQ (partly because it is not clear how such evidence could ever be obtained), and although Terman’s famous longitudinal study revealed some fairly impressive lifetime achievements of a group of high IQ Californian schoolchildren, there is good evidence that IQ was not the only determinant of their success.”<sup>19</sup>

---

13 Mackintosh 2011, p. 254.

14 Mackintosh 2011, p. 287-288.

15 Mackintosh 2011, p. 289.

16 Mackintosh 2011, p. 287.

17 Mackintosh 2011, p. 187-188.

18 Mackintosh 2011, p. 220-221.

19 Mackintosh 2011, p. 220-221.

Vergelijkbare conclusies zijn getrokken bij onderzoek naar succesvolle wetenschappers, architecten en ondernemers. In veel gevallen blijkt het hebben van kennis en ervaring cruciaal om succesvol te zijn. Het belang van ervaring in het bereiken van deskundigheid op welk domein dan ook is, volgens Mackintosh, evident (vergelijk § 3.1.1). "Chess players and violinists, so it is estimated, need ten years of sustained, concentrated practice to achieve any serious eminence in their chosen field, and sheer amount of practice is more important than IQ in determining the final level of achievement."<sup>20</sup> Mackintosh maakt hierbij de kanttekening dat een dermate grote inspanning om deskundigheid op te bouwen op één specifiek aandachtsgebied tot gevolg kan hebben dat het individu uitblinkt op dit ene gebied, maar op een andere aandachtsgebied niet meer dan gemiddeld presteert.<sup>21</sup>

Naast de hiervoor weergegeven onderzoeken die de invloed van *nature* en *nurture* benadrukken, is sinds de jaren '90 van de 20<sup>e</sup> eeuw in toenemende mate aandacht voor de resultaten van een nieuw onderzoeksgebied binnen de biologie, de *epigenetica*. Deze term refereert naar overdraagbare veranderingen die niet kunnen worden toegeschreven aan veranderingen in het genetisch materiaal zelf, het DNA.<sup>22</sup> In de epigenetica komen *nature* en *nurture* min of meer samen.

Epigenetische veranderingen kunnen niet alleen fysieke<sup>23</sup>, maar ook psychische gevolgen hebben en tot psychopathologie leiden, zoals een depressie.<sup>24</sup> Onder meer stress blijkt te leiden tot epigenetische verandering. Aangetoond is dat stress, evenals erfelijke aanleg, gerelateerd is aan de kans om aan psychische problemen zoals schizofrenie te (gaan) lijden.<sup>25</sup>

20 Mackintosh 2011, p. 220.

21 Mackintosh 2011, p. 220.

22 Interne en externe factoren, zoals stress en (gebrek aan) voeding, kunnen een verandering aanbrengen in eiwitten die zich, al dan niet direct, binden aan het DNA, de drager van erfelijk materiaal. Hierdoor wordt de manier waarop het DNA tot uiting komt veranderd. Een gen bestaat uit delen DNA. Als gevolg!van epigenetische veranderingen wijzigt de uitingvorm van genen.

Van der Maarel 2007, p. 4-5 en Biojone, e.a., *European Neuropsychopharmacology* 2011/21, p. S412.

23 Baby's die in het eerste of tweede trimester in de baarmoeder zijn geconfronteerd met de gevolgen van de hongervinter in WOII, zijn met een lager geboortegewicht geboren dan gemiddeld. Een laag geboortegewicht hangt sterk samen met een verhoogde kans op chronische aandoeningen en hart- en vaatziekten. Kinderen van deze hongervinterbaby's vertonen eveneens een verhoogde kans op hart- en vaatziekten. Dit verschijnsel is te verklaren door epigenetische factoren die gedurende generaties kunnen doorwerken. Heijmans, e.a., *PNAS* 2008/105, p. 17046 en Van der Maarel 2007, p. 5.

24 González-Pardo & Pérez Álvarez, *Psicothema* 2013/25, p. 3 en 7 en Biojone, e.a., *European Neuropsychopharmacology* 2011/21, p. S412.

25 González-Pardo & Pérez Álvarez, *Psicothema* 2013/25, p. 3, 8 en 10 en Leboyer, e.a., *Schizophrenia Research* 2008/102, p. 22-23.

Uit het voorgaande blijkt dat onderzoeken die indiceren dat de combinatie *nature* en *nurture* ten grondslag ligt aan menselijke eigenschappen als intelligentie of persoonlijkheid, over meer overtuigingskracht beschikken dan de onderzoeken die alleen de rol van *nurture* benadrukken. Eerstgenoemde onderzoeken zijn namelijk gericht op meer aandachtsgebieden en gebaseerd op vele onderzoeksresultaten.

Op basis hiervan wordt geconcludeerd:

Intelligentie is weliswaar aangeboren (*nature*), maar opvoeding en onderwijs (*nurture*) zijn relevant voor de ontwikkeling hiervan.

Voor het onderwijs betekent dit, dat:

- 1 de lesstof dient aan te sluiten bij het cognitieve niveau van de individuele leerling, en
- 2 de leerling zijn vaardigheden op zijn eigen niveau moet kunnen oefenen.

Ondanks het feit dat uit vele onderzoeksresultaten blijkt dat *nature* en *nurture* beide ten grondslag liggen aan de menselijke intelligentie, leven volgens Mackintosh niet alleen bepaalde misvattingen voort in de publieke opinie maar ook onder psychologen. Zo heeft Kamin in 1972 tijdens zijn lezing voor de Eastern Psychological Association (EPA), en tevens in zijn boek in 1974, aangegeven: "There exist no data which should lead a prudent man to accept the hypothesis that IQ test scores are in any degree heritable."<sup>26</sup> Dit heeft Kamin, volgens Mackintosh, een staande ovatie van de EPA opgeleverd.<sup>27</sup>

Aangezien Mackintosh in 1975 een recensie over Kamins boek schrijft, heeft hij het bediscussieerd met enkele van zijn collega's. Hij was verbijssterd over de onwil van verschillende van zijn collega's om enkele van Kamins dubieuze argumenten tegen te spreken "or to find anything amiss in Kamin's habit of statistical trawling through data to find the desired result – a practice they would have dismissed out of hand in their own professional work."<sup>28</sup>

---

26 Mackintosh 2011, p. 254 en Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 167.

27 Mackintosh 2011, p. 254 en Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 167.

28 Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 167-168.

Op de vraag “Why was this?” geeft Mackintosh het volgende antwoord:

“The obvious answer is because they *wanted* to believe what Kamin was saying, because they found that at least some of the conclusions suggested by research on intelligence conflicted with many of their social values and beliefs. Many people do not like the idea that there might be inherited differences between people that have a substantial impact on their life chances. The difference that has university teachers most worried is a difference in intelligence [...]”<sup>29</sup>

Een van de belangrijkste lessen die Mackintosh uit het voorgaande heeft getrokken is:

“scientific arguments must be judged on their *scientific* merits, not on whether they are consistent with one’s social and political beliefs.”<sup>30</sup>

In deze paragraaf is nagegaan waarom aanpassing van het onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen nodig is, door na te gaan of intelligentie is aangeboren, door opvoeding en onderwijs is verkregen of beide. Geconstateerd is dat de combinatie *nature* en *nurture* ten grondslag ligt aan menselijke eigenschappen als intelligentie of persoonlijkheid, maar dat dit onderzoeksresultaat niet iedereen bevalt.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de vraag in hoeverre leerlingen met een afwijkende intelligentie behoefte hebben aan aangepast onderwijs.

### 3.2 ONDERWIJS EN ‘NIET-GEMIDDELDE’ LEERLINGEN

Om na te gaan of en waarom zeer makkelijk lerende leerlingen aangepast onderwijs nodig hebben, wordt geanalyseerd of leerlingen met een afwijkende intelligentie ook een afwijkend leerproces hebben. Over dit onderwerp is in de psychodiagnostiek veel kennis aanwezig (§ 3.2.1). Vervolgens is in kaart gebracht wat de gevolgen zijn voor leerlingen met een afwijkende intelligentie als het onderwijs niet of in beperkte mate aan hen is aangepast (§ 3.2.2). Ten slotte is weergegeven tot welk kenmerkend gedrag van zml-leerlingen dit leidt (§ 3.2.3).

#### 3.2.1 Leerproces en -vorderingen bij afwijkende intelligentie

In deze paragraaf wordt ingegaan op de relatie tussen intelligentieniveaus en het leerproces (§ 3.2.1.1). Om het leerproces en eventuele problemen te analyseren, worden de leervorderingen onderzocht (§ 3.2.1.2). Leervorderingen zijn de vorderingen die de leerlingen op school maken. Aangegeven

29 Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 168.

30 Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 168.

wordt op welke wijze basisscholen deze vorderingen kunnen analyseren. Een belangrijk middel hierbij, het (individueel) screeningsonderzoek, wordt vervolgens uitgebreider aan de orde gesteld (§ 3.2.1.3).

### 3.2.1.1 Relatie intelligentieniveaus en leerproces

Uit het “Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen” blijkt dat het verloop van het leerproces in grote mate afhankelijk is van het intelligentieniveau van de leerling. Het volgende overzicht is hieraan ontleend.<sup>31</sup>

<i>IQ-score</i>	<i>Verloop leerproces</i>
> 130	Vaardigheden van het kind zijn niet afgestemd op de doorsnee (ontwikkelings-)taken. Problemen zijn mogelijk wanneer het kind onvoldoende door de omgeving wordt uitgedaagd. Het kind kan de aansluiting bij ander kinderen gaan missen. Het kind leert in veel gevallen zelfstandig.
121-130	In toenemende mate zijn de vaardigheden van het kind niet meer afgestemd op de doorsnee taken
111-120	Het kind zoekt uitdagende taken die bij de eigen vaardigheden passen.
90-110	Vaardigheden van het kind en taken zijn in principe goed op elkaar afgestemd. Cognitieve mogelijkheden zullen zelden de primaire oorzaak zijn van problematisch functioneren. Dat zal zich slechts voordoen bij een zeer disharmonische opbouw van de intelligentie. Vooral in de eerste fase van het leerproces gerichte instructie nodig.
80-89	Lichte cognitieve achterstand die een risicofactor vormt. Of (leer)problemen ontstaan hangt af van beschermende en stressfactoren in de omgeving. Onder gunstige omstandigheden (bijvoorbeeld adaptief onderwijs, reële verwachtingen ouders) kunnen veel kinderen met een IQ van 85 de reguliere basisschool afmaken.
60-79	Vaardigheden van het kind zijn onvoldoende voor doorsnee ontwikkelingstaken. Veel gerichte instructie en oefening is nodig om vaardigheden te ontwikkelen. In toenemende mate moet het aantal taken beperkt worden. De minimumdoelen van de basisschool zijn niet meer haalbaar.
< 60	In toenemende mate wordt het moeilijk op een symbolisch niveau te leren, zoals bij rekenen en lezen. De nadruk ligt op vaardigheden met betrekking tot zelfredzaamheid en zelfstandigheid. Leren gebeurt zoveel mogelijk in de situatie waarin de kennis ook moet worden toegepast. Het kind is erg afhankelijk van aangeboden structuur en sturing.

Overzicht 5: Relatie tussen intelligentieniveaus en leerproces<sup>32</sup>

31 Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 401.

32 Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 401.

Uit dit overzicht blijkt dat het leerproces van een leerling met een IQ-score van 90 tot en met 120 op een reguliere basisschool in principe goed verloopt. Onder gunstige omstandigheden kan een kind met een IQ van 85 de school ook gewoon afmaken.<sup>33</sup>

Leerlingen met een IQ van 121 tot en met 130 krijgen in toenemende mate te maken met het feit dat het onderwijs niet meer aansluit bij hun leerproces.<sup>34</sup>

Bij leerlingen met een IQ onder de 85 en boven de 130 neemt het afstemmingsprobleem in het reguliere onderwijs nog meer toe. Het onderwijs sluit nog minder of in het geheel niet meer aan op hun leerproces. Het leren kan dan een bron van frustraties worden voor het kind. Als gevolg hiervan kunnen leerlingen in een dergelijke situatie leer- en gedragsproblemen gaan vertonen.<sup>35</sup>

Als voorbeeld noemen Geelhoed en Vieijra de volgende situatie: Wanneer een kind bijvoorbeeld steeds meer taken vermijdt die hij als moeilijk ervaart en in plaats daarvan andere activiteiten onderneemt, dan kan zijn gedrag als storend worden ervaren door de leerkracht en de medeleerlingen. Hierdoor heeft hij èn geen positieve ervaring met het leren opgedaan èn hij kan zich afgewezen voelen door de anderen.<sup>36</sup> In § 3.2.2 wordt nader ingegaan op de mogelijke problemen van zmal-leerlingen.

Wanneer kinderen blijf geven van leer- en gedragsproblemen, is het derhalve van belang de leervorderingen te onderzoeken.

### 3.2.1.2 Onderzoek leervorderingen

De leervorderingen van leerlingen moeten niet alleen worden onderzocht, als er klachten zijn die met het leren te maken hebben. Aangezien leer- en gedragsproblemen vaak gelijktijdig optreden, is het ook van belang leervorderingen te onderzoeken wanneer de klachten niet onmiddellijk aan het leren gerelateerd zijn, bijvoorbeeld wanneer een kind veel ruzie heeft of angstig is.<sup>37</sup>

Wanneer bij een leerling problemen worden gesignaleerd, is het van belang dat de leerkracht eerst door observatie betrouwbare en valide informatie vergaart. Het gebruik van de methode van de empirische cyclus is hierbij

33 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440 en Kraijer & Plas 2010, p. 21.

34 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440, Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskd* 1965/109, p. 225 en 230 en Kraijer & Plas 2010, p. 21-22.

35 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440, Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskd* 1965/109, p. 225 en 230 en Kraijer & Plas 2010, p. 21-22.

36 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440.

37 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440.



relevant.<sup>38</sup> Als duidelijk is welke problemen het betreft, kan de leerkracht deze planmatig benaderen, overeenkomstig het regulatief denkproces.<sup>39</sup>

Leervorderingen worden onderzocht om het leerproces en eventuele problemen in kaart te brengen. Een dergelijk onderzoek bestaat uit drie stappen.

De eerste stap is het (individueel) screeningsonderzoek. Met behulp hiervan wordt onderzocht op welk niveau het kind functioneert en of er niveauverschil is tussen de diverse vaardigheden. Bij significant verschillende vaardigheidsniveaus wordt gesproken van een disharmonisch leerprofiel.<sup>40</sup>

De tweede stap is een gericht onderzoek naar de leervorderingen. Resultaten uit de eerste stap kunnen pas goed worden geïnterpreteerd bij voldoende informatie over de feitelijke schoolsituatie van het kind. In dit vervolgonderzoek wordt het proces onderzocht, hoe een leerling tot een toetsprestatie komt. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten, gesprekken met leerkrachten, observaties in de klas, informatie van ouders en van het kind zelf. Wanneer gesignaleerd wordt dat de leervorderingen van een leerling hardnekkig achterblijven bij de verwachtingen, wordt nagegaan of sprake is van een specifieke leerstoornis.<sup>41</sup>

In de derde stap wordt uitgebreid en gericht onderzoek gedaan naar een mogelijke leerstoornis, zoals intellectueel functioneren, functietekorten, specifieke lees- of rekenstoornissen of sociale en emotionele problemen.<sup>42</sup>

Het (individueel) screeningsonderzoek is een belangrijk hulpmiddel bij het onderzoek naar de leervorderingen van de leerlingen, en dus ook bij het onderzoek naar de oorzaak van leer- en gedragsproblemen.

---

38 Bij de methode van de empirische cyclus wordt een theorie geformuleerd op basis van door observatie verkregen gegevens (inductie). Deze theorie geeft een verklaring voor de waargenomen verschijnselen. Van deze theorie worden toetsbare hypothesen afgeleid (deductie). Vervolgens worden nieuwe empirische gegevens verzameld en wordt getoetst of deze gegevens overeenkomen met de hypothesen. Ten slotte wordt geëvalueerd of het kennisprobleem is opgelost, ofwel of het de leerkracht duidelijk is welke problemen bij de betreffende leerling spelen. Kievit, Th. en J.A. Tak, "De praktijk van de hulpverlening en het gebruik van de regulatieve cyclus", in: Kievit 2008, verder aangehaald als Kievit in: Kievit 2008, p. 56 en Boeije, 't Hart & Hox 2009, p. 81-87.

39 Het woord 'regulatief' houdt in 'gericht op beslissingen'. In dit proces wordt eerst het probleem omschreven en vervolgens wordt het gediagnosticeerd of vastgesteld. Daarna wordt een plan opgesteld waarin het doel, de middelen en de gekozen oplossing of het besluit zijn opgenomen. Na uitvoering van het plan worden de effecten geëvalueerd. Kievit in: Kievit 2008, p. 55, Boeije, 't Hart & Hox 2009, p. 89-97 en Smeets, e.a. 2015, p. 20.

40 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 454 en 458.

41 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 458, 460, 462-467 en 469.

42 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 458 en 469-470.

Het (individueel) screeningsonderzoek onderzoek is laagdrempelig en eenvoudig en kan van groot belang zijn bij probleemsignalering bij zml- kinderen. De scores van de Cito-toetsen kunnen worden gebruikt, waardoor het niet altijd nodig is om nog een individueel screeningsonderzoek uit te voeren. Dit onderzoek kan door basisschoolactoren worden uitgevoerd.<sup>43</sup>

Aangezien dit onderzoek door basisschoolactoren kan worden uitgevoerd, wordt hierop nader ingegaan.

### 3.2.1.3 *Het (individueel) screeningsonderzoek*

Een screeningsonderzoek wordt uitgevoerd om eventuele problemen in het leerproces snel te signaleren. Met behulp van toetsen wordt onderzocht of de leerling de (deel-)vaardigheden van de leerstof beheerst. Hiervoor kunnen genormeerde (of norm-)toetsen en criteriumtoetsen worden gebruikt. Bij normtoetsen wordt de prestatie van een leerling afgezet tegen de in empirisch onderzoek vastgestelde prestaties van zijn leeftijdgenoten, de norm. Bij criteriumtoetsen wordt de prestatie van een leerling uitgedrukt in de overeenkomstige prestatie van een hypothetisch gemiddelde leerling die een bepaald aantal maanden onderwijs heeft gehad, het vooraf vastgelegde criterium.<sup>44</sup>

Veel (basis-)scholen gebruiken een periodieke screeningsprocedure, veelal leerlingvolgsysteem genoemd. Een bekend voorbeeld hiervan is het systeem van CITO. Dit systeem levert groepsnormen die zijn gebaseerd op percentielscores, van goed (percentiel 75 – 100) tot en met zwak (percentiel 0 – 10).<sup>45</sup>

Voor het uitvoeren van een individueel screeningsonderzoek en het bepalen van het leerprofiel wordt gebruik gemaakt van criteriumtoetsen. Wanneer een school een goed leerlingvolgsysteem heeft, kunnen de gegevens uit het leerlingvolgsysteem input geven aan het gerichte, individuele, screeningsonderzoek. De scores uit het systeem worden dan omgerekend naar de zogenoemde didactische leeftijd, het didactische leeftijdequivalent en het gemiddelde leerrendementsquotiënt van de leerling. Vervolgens kan een zogenoemd leerprofiel worden opgesteld.<sup>46</sup> Genoemde begrippen worden hierna toegelicht.

---

43 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 453.

44 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 446 en 452.

45 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 452-453.

46 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 452-453 en 458.

De didactische leeftijd (dl) geeft aan hoeveel maanden onderwijs een bepaalde leerling nodig heeft om bepaalde schoolse vaardigheden aan te leren.<sup>47</sup>

Een schooljaar wordt op 10 maanden gesteld. Augustus en september tellen als de eerste maand en juni en juli als de laatste maand. De didactische leeftijd is 0 maanden aan het begin van groep 3, omdat er van uit wordt gegaan dat in groep 3 de leertijd echt begint.<sup>48</sup> Een kind dat aan het einde van het schooljaar van groep 3 alle schoolse vaardigheden van groep 3 beheerst, heeft een didactische leeftijd van 10, namelijk overeenkomstig 10 maanden onderwijs.<sup>49</sup> En aan het einde van groep 8 heeft het kind als het goed is de didactische leeftijd van 60.

Het didactische leeftijdequivalent (dle) geeft aan op welke didactische leeftijd de hypothetisch gemiddelde leerling een bepaald beheersingsniveau, het criterium, heeft bereikt.<sup>50</sup>

Een dle van 5 betekent dat de gemiddelde leerling dit beheersingsniveau halverwege groep 3 heeft bereikt. Een dle van 30 komt overeen met het beheersingsniveau van een gemiddelde leerling eind groep 5. De toetscore van een leerling kan worden uitgedrukt in het aantal maanden onderwijs waarna de gemiddelde leerling deze score haalt, de dle.<sup>51</sup> Als een leerling eind groep 5 een dl haalt van 28, dan heeft deze leerling een leerachterstand van 2 maanden voor deze schoolse vaardigheid.

De verhouding tussen leerervaring en leerresultaat wordt het leerrendementsquotiënt (LRQ genoemd, namelijk:  $LRQ = dle/dl$ ).<sup>52</sup>

Als een leerling in klas 3 na 1 jaar onderwijs (dl = 10 maanden) een dle van 10 scoort voor een toets, dan is zijn rendement  $LRQ = 1,00$ . Het resultaat komt overeen met zijn leerervaring. Wanneer een leerling langer de tijd nodig heeft dan een gemiddeld kind om een bepaalde hoeveelheid stof te beheersen, dan behaalt hij niet het niveau van de didactische leeftijd. In dat geval is het dle lager dan de dl en dus het LRQ van de leerling kleiner dan 1,00.<sup>53</sup>

Heeft bijvoorbeeld een leerling 20 maanden nodig gehad om het leerresultaat van eind klas 3 te behalen (dl = 10 maanden), dan is zijn LRQ ( $10/20 =$ ) 0,50.<sup>54</sup>

---

47 Geelhoed & Viejra 2008, p. 447.

48 Veelal wordt voor de kleuterperiode in groep 1 en 2 teruggeteld vanaf 0. Er kan echter ook voor gekozen worden om in groep 1 met 0 te beginnen. Geelhoed in: Kievit en Viejra 2008, p. 447.

49 Geelhoed & Viejra 2008, p. 447.

50 Geelhoed & Viejra 2008, p. 448.

51 Geelhoed & Viejra 2008, p. 448.

52 Geelhoed & Viejra 2008, p. 450.

53 Geelhoed & Viejra 2008, p. 449-450.

54 Geelhoed & Viejra 2008, p. 450.

Bij een LRQ kleiner dan 1,00 is sprake van een leerachterstand. Bij een LRQ tussen de 0,75 en 1,00 betreft het een geringe achterstand. De leerling kan aan het einde van de basisschool nog het niveau van (half) groep 7<sup>55</sup> bereiken.<sup>56</sup>

Wanneer het LRQ in de buurt van 0,5 komt, dan zal het kind niet veel verder komen dan het niveau van eind groep 5. Dit wordt in het algemeen als een minimum beschouwd om nog zonder veel problemen in de maatschappij te kunnen functioneren en om aansluiting te vinden bij enige vorm van regulier voortgezet onderwijs.<sup>57</sup>

Het is van belang te weten bij welke didactische leeftijd een leerling een bepaalde achterstand of voorsprong heeft. Twee leerlingen kunnen een even grote absolute achterstand hebben, maar de daadwerkelijke achterstand kan veel groter zijn. Wanneer een kind halverwege groep 8 een achterstand heeft van 1 jaar, is het LRQ 0,8.<sup>58</sup> De leerachterstand is dan gering. Echter 1 jaar achterstand halverwege groep 4 is een zeer grote achterstand.<sup>59</sup> Bij een LRQ kleiner dan 0,75 wordt gesproken over een (voor het kind belemmerende) grote achterstand.<sup>60</sup>

Hoe verder het LRQ van een leerling onder de 1 ligt, des te meer zal het nodig zijn om een gericht onderzoek naar de leervorderingen te starten (stap 2). Mogelijk is in dat geval sprake van een structurele leerbelemmering, bijvoorbeeld door een cognitieve beperking of functietekorten als geheugen-, concentratieproblemen of taalstoornissen.<sup>61</sup>

In de literatuur wordt alleen ingegaan op de problemen die zich voordoen als een kind een laag LRQ of leerachterstand heeft en niet als het een hoog LRQ of leervoorsprong heeft.

De hiervoor genoemde uitgangspunten kunnen ook worden toegepast op het leerproces van leerlingen die minder tijd nodig hebben dan een gemiddelde leerling om een bepaalde hoeveelheid stof te beheersen. Het is opvallend dat dit in de praktijk niet plaatsvindt, mede ook omdat Terman begin 20<sup>e</sup> eeuw reeds gebruik maakte van het begrip *school progress* of *progress quotient (PQ)* als maat om aan te geven in hoeverre de vooruitgang of het leerrendement van zml-kinderen afwijkt van de vooruitgang van kinderen met een gemiddelde intelligentie.<sup>62</sup>

55 Bij 60 maanden onderwijs is halverwege groep 7 de didactische leeftijd equivalent 45. LQR:  $45/60 = 0,75$ .

56 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 454.

57 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 454.

58 Namelijk: dle is 45 en de dl is 55:  $45/55 = 0,8$ ; LQR = 0,8.

59 Namelijk: dle is 5, dl is 15:  $5/15 = 0,33$ ; LQR = 0,33.

60 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 454.

61 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 450.

62 Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 31.

Na een periodiek screeningsonderzoek waaruit blijkt dat een leerling opvallend scoort, dat wil zeggen opvallend hoog of opvallend anders dan verwacht door leerkracht of ouders, dan is dit aanleiding voor een individueel screeningsonderzoek. Op basis hiervan kan het LRQ worden bepaald.

Wanneer een leerling eind april groep 7, na 48 maanden onderwijs, het niveau heeft bereikt dat een gemiddelde leerling eind groep 8 bereikt, na 60 maanden onderwijs, dan heeft hij een LRQ van 1,25.<sup>63</sup>

Een leerling die eind groep 6, na 40 maanden onderwijs, het niveau heeft bereikt dat een gemiddelde leerling eind groep 8 bereikt, na 60 maanden onderwijs, heeft een LRQ van 1,5.<sup>64</sup>

Hoe verder het LRQ van een leerling boven de 1 ligt, des te meer zal het nodig zijn om het kind een gericht onderzoek naar de leervorderingen te laten doorlopen, de tweede stap uit het onderzoek naar leervorderingen. Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de methode doortoetsen, ook wel *above-level testing* genoemd. Er wordt een test afgenomen bij een (zeer) makkelijk lerend kind dat jonger is of in een lagere klas zit dan de groep waarvoor de test van origine is bedoeld. Deze manier van testen is bijna zo oud als de gestandaardiseerde tests zelf. Terman heeft deze methode voor het eerst toegepast in 1919.<sup>65</sup>

Indien nodig kan na de tweede stap ook de derde stap worden gezet, het uitgebreide en gerichte onderzoek naar het intellectueel functioneren en eventuele sociale en emotionele problemen of stoornissen.

Voor elke schoolse vaardigheid van een leerling kan een LRQ worden vastgesteld. Na de bepaling van de verschillende leerrendementsquotiënten van deze leerling, kan een leerprofiel worden opgesteld. Hierdoor ontstaat een overzicht van de beheersing van de (deel)vaardigheden van deze leerling. Duidelijk wordt in hoeverre de didactische leeftijd van een kind afwijkt van de didactische leeftijdequivalent en of de leerling een harmonisch of disharmonisch leerprofiel heeft. Bij een disharmonisch leerprofiel verschillen de LRQ'en per schoolse vaardigheid. Mogelijk is er op een bepaald terrein een opvallende uitval, bijvoorbeeld in taal. Leerprofielen geven richting aan het onderzoek naar het leerprobleem, zij hebben een diagnostische betekenis. Moet er gezocht worden een algemene belemmerende factor, bijvoor-

63 LQR =  $dle/dl$ , dus eind april groep 7, na 48 maanden onderwijs, scoort het alsof het in eind groep 8 zit, na 60 maanden onderwij:  $60/48 = 1,25$ ; Deze leerling loopt 12 "schoolmaanden" voor.

64 LQR =  $dle/dl$ , dus eind groep 6, na 40 maanden onderwijs, scoort een kind op een test alsof het in eind groep 8 zit, na 60 maanden onderwijs:  $60/40 = 1,5$ ; Deze leerling loopt 20 "schoolmaanden" oftewel 2 schooljaren voor.

65 Warne, *Roeper Review* 2012/34, p. 183-185.

beeld intelligentietekort, of naar een specifieke leerstoornis, bijvoorbeeld dyslexie?<sup>66</sup>

De leermogelijkheden (IQ) en het leerrendementsquotiënt (LRQ) bepalen de leerprognose of -verwachting. Als een leerling op een bepaald gebied achterloopt en hiervoor extra training krijgt, kan het LRQ veranderen. Het LRQ kan ook als een evaluatiecriterium dienen om te bepalen of het onderwijs aansluit bij de behoefte van de leerling. Als een verwacht LRQ niet wordt gehaald, dan sluit mogelijk de gekozen onderwijsmethodiek niet goed aan bij de behoefte van de leerling.<sup>67</sup>

Het (individueel) screeningsonderzoek kan door de basisschool worden uitgevoerd en biedt de school een belangrijk middel om een atypisch leerproces en afwijkende intelligenties te signaleren.

Het leerrendementsquotiënt (LRQ) kan gebruikt worden bij de beoordeling of de onderwijsmethodiek aansluit bij de behoefte van de leerling.

In deze paragraaf is gebleken dat het leerproces van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen afwijkt van het leerproces van gemiddeld intelligente leerlingen. Dit verschil is kwantificeerbaar met behulp van een (individueel) screeningsonderzoek dat door basisschoolactoren kan worden uitgevoerd. Vanwege het afwijkende leerproces hebben zml- en zmal-leerlingen behoefte aan aangepast onderwijs.

In het volgende wordt nagegaan wat voor leerlingen met een afwijkende intelligentie de gevolgen zijn wanneer het onderwijs niet of in beperkte mate is aangepast aan hun leerproces.

### 3.2.2 Gevolgen voor leerlingen met afwijkende intelligentie

Zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen lijken zich tot op van zekere hoogte in een vergelijkbare situatie te bevinden, aangezien hun mogelijkheden (geheel) niet overeenkomen met de eisen en verwachtingen in hun onderwijs- en zorgomgeving, zo geven Frijling-Schreuder en Kraijer aan.<sup>68</sup> Er is sprake van *overvraging* van (zeer) moeilijk lerende kinderen in het onderwijs en in de zorg (§ 3.2.2.1). Tevens hebben zeer makkelijk lerende kinderen in het onderwijs te maken met *ondervraging en incongruentie* (§ 3.2.2.2).

66 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 449, 455, 458 en 462-467.

67 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 450.

68 Kraijer & Plas 2010, p. 23 en 64 en Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneesk* 1965/109, p. 225.

Genoemde begrippen worden in het volgende verduidelijkt, waarna wordt ingegaan op de gevolgen voor zml- en zml-leerlingen (§ 3.2.2.3). Vervolgens wordt aangegeven met welke problemen zml-leerlingen door overvraging of incongruentie te maken kunnen krijgen (§ 3.2.2.4).

### 3.2.2.1 (Zeer) moeilijk lerende kinderen: overvraging in onderwijs en zorg

Frijling-Schreuder, hoogleraar in de kinderpsychiatrie<sup>69</sup> meldt in 1965 in het Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde in een artikel over schoolziekte:

“dat er zich een zeer grote groep leerlingen op de gewone lagere school bevindt, leerlingen die ondanks hun zeer verschillende behoeften en zeer verschillende begaafdheden hetzelfde onderwijsprogramma voorgezet krijgen. Dat daarbij een aantal kinderen totaal niet aan hun trekken komen, is begrijpelijk en waarschijnlijk ook onvermijdelijk. [...]. Dat brengt mee dat er een niet onbelangrijke groep kinderen is, die gelijk heeft met niet naar school te willen.”<sup>70</sup>

Frijling-Schreuder doelt hiermee niet op zml- kinderen of kinderen met lichamelijke handicaps, omdat voor hen bijzondere scholen zijn ingericht. Zij doelt op moeilijk lerende kinderen die zich in het onderwijs voortdurend aan de onderrand van de groep bevindt.<sup>71</sup>

Kraijer geeft echter in zijn “Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid” in 2010 aan, dat ook in de zorgsector zich het probleem van overvraging voordoet. Hierbij komen de mogelijkheden van de kinderen (geheel) niet overeen met de eisen en verwachtingen in de omgeving. In navolging van Van der Meer definieert Kraijer overvraging als:<sup>72</sup>

“Overvraging is een afstemmingsprobleem; de eisen en verwachtingen in de omgeving zijn lange tijd niet in overeenstemming met iemands cognitieve, maar vooral ook emotionele en sociale mogelijkheden.”<sup>73</sup>

Van der Meer en Kraijer bedoelen hiermee dat de eisen en verwachtingen van de actoren in de omgeving de mogelijkheden van de betrokkene overstijgen. Zij benadrukken dat mensen met een beperkte begaafdheid recht hebben op volledige en zorgvuldige psychodiagnostiek om hun problemen in kaart te brengen.<sup>74</sup> Een dergelijke diagnostiek acht Kraijer noodzakelijk, omdat bij leerlingen met een verstandelijke beperking niet zelden sprake

69 Sanders-Woudstra 1976, p. 9.

70 Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneesk* 1965/109, p. 225.

71 Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneesk* 1965/109, p. 225.

72 Kraijer & Plas 2010, p. 22-23.

73 Kraijer & Plas 2010, p. 23.

74 Kraijer & Plas 2010, p. 23.

blijkt te zijn van een forse discrepantie tussen de persoonlijke indruk die de onderzoeker heeft van het betrokken kind en de uitslag van de intelligentietest.<sup>75</sup>

“Wij zien het nagaan of er sprake is van een dergelijke discrepantie als een wezenlijk onderdeel van de diagnostiek. Immers, een dergelijke kloof tussen beleefd (en dus benaderd) worden als bijvoorbeeld een tienjarige, echter qua mogelijkheden slechts een zeventjarige blijken te zijn, kan cruciaal zijn in iemands levensloop.”<sup>76</sup>

Bolkestein, Duindam en Menkveld citeren Fennis (1977) over de benadering van mensen met een verstandelijke beperking:

“Een onomstotelijk uitgangspunt lijkt mij dat de zwakzinnige zwakzinnig is en dat mag blijven, niet alleen diep in zijn hart, maar evenzeer in zijn uiterlijk en in zijn gedragingen. Maar even onomstotelijk lijkt mij dat hij, *zoals hij is*, een ontwikkeling door kan maken, al lijkt die misschien niet op die van een niet-zwakzinnige, *nóch* in tempo, *nóch* in richting. Het zien en stimuleren van *déze* ontwikkeling is de eerste opgave van een zorgende.”<sup>77</sup>

In de zorgsector overheerst echter een negatief beeld van psychodiagnostiek, meldt Kraijer:

“Het leggen van een relatie en zo ‘gewoon’ mogelijk doen bij het opvoeden en begeleiden zouden volstaan voor een goede zorg. Dat het gaat om een beperking in de ontwikkeling waarvan de ernst én de aard toch eigenlijk zorgvuldig gepeild dienen te worden voordat men een opvoedings-, begeleidings- en behandelingsbeleid bepaalt, spreekt blijkbaar onvoldoende aan als argument voor het doen van deugdelijke diagnostiek. Ook de psychodiagnostiek bij zwakbegaafde mensen wordt zelfs regelmatig verwaarloosd. Als er dan gedragsproblematiek optreedt, komt deze als het ware uit de lucht vallen.”<sup>78</sup>

Het belang van psychodiagnostiek blijkt volgens Kraijer ook wel uit het gegeven dat veel mensen met een verstandelijke beperking en zwakbegaafde mensen naast hun beperking leiden aan psychische stoornissen.<sup>79</sup> Deze stoornissen zijn volgens hem lange tijd niet onderkend, omdat binnen de zorgsector weinig aandacht werd besteed aan bijkomende psychische stoornissen. “Men ging er impliciet van uit dat mensen met een verstandelijke beperking (en in mindere mate zwakbegaafde mensen) zijn zoals ze zijn wat in zou houden dat ze niet zelden ‘van nature’ allerlei vormen van probleemgedrag vertonen.”<sup>80</sup>

75 Kraijer & Plas 2010, p. 64.

76 Kraijer & Plas 2010, p. 64.

77 Bolkestein, Duindam & Menkveld 1990, p. 29-30.

78 Kraijer & Plas 2010, p. 22.

79 Kraijer & Plas 2010, p. 22.

80 Kraijer & Plas 2010, p. 23.



Kraijer merkt op:

“De stroming in onze zorgsector die zich vrijwel uitsluitend richt op integratie en inclusie, meent dat een zogenoemde respectvolle bejegening nauwelijks of niet gepaard kan gaan met het doen van psychodiagnostiek. Het gevolg is dat heel wat personen met een beperkte begaafdheid door gebrek aan inzicht in hun zo-zijn bij de hulpverlening blootstaan aan vormen van soms fors onbegrip en ernstige overvraging.”<sup>81</sup>

Zeer makkelijk en (zeer) moeilijk lerende kinderen hebben vergelijkbare problemen.

### 3.2.2.2 *Zeer makkelijk lerende kinderen: ondervraging of incongruentie*

Zeer makkelijk lerende leerlingen worden met een soortgelijk probleem als overvraging geconfronteerd: de actoren in de omgeving onderschatten de mogelijkheden van deze kinderen. Derhalve spreek ik in dit onderzoek over ondervraging van zmal-leerlingen.

Ondervraging is een eenzijdig afstemmingsprobleem: omgevingsactoren onderschatten gedurende langere tijd de cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van de zeer makkelijk lerende.

Bij deze leerlingen speelt echter een aanvullend probleem. De actoren in de omgeving van de zmal-leerlingen voldoen niet of onvoldoende aan de verwachtingen die deze leerlingen hebben van hun omgevingsactoren of de eisen die zij aan hen stellen.

Een voorbeeld uit mijn onderwijspraktijk kan dit verduidelijken. Twee leerlingen (A en B) in de kleutergroep hebben een speelafpraak gemaakt voor de volgende dag. B vertoont de kenmerken van een zeer makkelijk lerend kind. De volgende dag maken de kinderen in de groep (nieuwe) speelafspraken voor diezelfde middag. A is de eerder gemaakte afspraak vergeten en spreekt voor diezelfde dag af met kind, C. B slaat een uitnodiging om te spelen met kind D af, omdat hij al een afspraak heeft met A. Aan het einde van die middag gaat A spelen met C. Kind B blijft alleen achter en is boos en verdrietig: “Afspraak is toch afspraak?” B begrijpt niet waarom A “niet meer met mij wil spelen”. De mogelijkheden en verwachtingen van kind A en B komen niet overeen.

Bij zmal-leerlingen passen derhalve de mogelijkheden en de verwachtingen van de leerling en van de actoren in de omgeving niet bij elkaar, zij congrueren niet, de actoren functioneren niet zoals zij van elkaar verwachten. De perceptie of beleving van het eigen functioneren en de eigen mogelijkheden van bijvoorbeeld een 6- of 7-jarige zmal-leerling kunnen vergelijkbaar zijn met die van een gemiddeld lerende 10-jarige leerling. De omgeving zal hem echter als de 6- of 7-jarige benaderen.

Hieruit leid ik de volgende definitie af voor incongruentie:

Incongruentie is een wederzijds afstemmingsprobleem: gedurende langere tijd onderschatten de omgevingsactoren van de zeer makkelijk lerende zijn cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden en tegelijkertijd voldoen deze actoren niet of onvoldoende aan de verwachtingen die de zeer makkelijk lerende van hen heeft en/of aan de eisen die hij op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stelt.

De door Kraijer in 2010 genoemde *integratie- en inclusietrend* in de zorgsector is in de onderwijssector eveneens te onderscheiden. Zo is de Wet Passend onderwijs is gericht op integratie en inclusie van kinderen met, onder meer, een afwijkend leerproces (zie § 13.4.6). Gevolg van deze wet is dat (zeer) moeilijk lerende kinderen niet alleen in de zorgsector, maar ook in het onderwijs kunnen worden geconfronteerd met overvraging en zeer makkelijk lerende kinderen met ondervraging of incongruentie.

### 3.2.2.3 Gevolgen voor zml- en zmal-leerlingen

Wanneer de onderwijsomgeving onvoldoende of niet aansluit op het leerproces van leerlingen, dan kunnen deze kinderen leer- en gedragsproblemen gaan vertonen, zo melden Frijling-Schreuder, Geelhoed en Vieijra, en Kraijer.<sup>82</sup>

De problemen en ervaringen die een kind op school en bij het leren opdoet kunnen belangrijke consequenties hebben, zo geven Geelhoed en Vieijra en Frijling-Schreuder aan.<sup>83</sup> Het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind worden hierdoor in aanzienlijke mate bepaald (zie ook het voorbeeld in § 3.2.1).<sup>84</sup>

82 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440, Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskd* 1965/109, p. 225 en 230 en Kraijer & Plas 2010, p. 21-22.

83 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440 en Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskd* 1965/109, p. 230.

84 Geelhoed & Vieijra 2008, p. 440.

Frijling-Schreuder geeft te kennen dat zwakbegaafde kinderen die zich bij het onderwijs voortdurend aan de onderrand van de groep bevinden gelijk hebben om niet naar school te willen:

“Het vele falen, het steeds te kort schieten, maakt dat deze kinderen een grote leernlust kunnen ontwikkelen. [...] Weer op een andere wijze zijn de meer dan normaal begaafden de dupe, doordat zij geen prikkel genoeg krijgen om zich in te spannen; op grond van het feit dat de stof hun te gauw aanwaait, kunnen zij dezelfde angst voor falen ontwikkelen als het zwakbegaafde kind. Immers, alles waarvoor zij zich moeten inspannen, lijkt hun onmogelijk moeilijk; iets wat vooral in de eerste klasse van de middelbare school tot grote angst aanleiding kan geven. Ging het op de lagere school nog vanzelf, nu moet ook het begaafde kind zich inspannen. Dat leidt dan soms tot echte paniekreacties, waarbij het kind ook schoolziek wordt, écht ziek met hoofdpijn, braken en duizeligheid, uit angst voor de inspanning.”<sup>85</sup>

Frijling-Schreuder voegt hieraan toe dat spijbelen als gevolg van schoolziekte een symptoom is van “dreigende ontworteling”. Zij acht het van groot belang dat wordt voorkomen dat deze kinderen verdergaande psychische problemen ontwikkelen, “omdat als de psychopathisering eenmaal tot stand gekomen is, de prognose niet goed meer is [...]”<sup>86</sup>

In het volgende wordt ingegaan op de problemen die door ondervraging en incongruentie bij zeer makkelijk lerenden kunnen ontstaan.

#### 3.2.2.4 Overzicht problemen zmal-leerlingen

De volgende leer- en gedragsproblemen van zmal-leerlingen worden in de wetenschappelijke literatuur genoemd: onderpresteren, belemmering in de ontwikkeling, motivatieverlies, verveling, depressieve stoornissen, sociale en emotionele problemen en psychische problemen. In het volgende worden deze problemen toegelicht.

##### *Onderpresteren*

Kinderen in de leeftijd van circa vier jaar blijken op deelgebieden in ontwikkelingspsychologische leeftijd te variëren van twee tot acht jaar. Wanneer deze leerlingen allemaal een onderwijsaanbod krijgen dat is afgestemd op het gemiddeld presterende kind, dan worden de relatief minder makkelijk lerende leerlingen overvraagd en gaan de relatief makkelijk lerende leerlingen door ondervraging “gedwongen onderpresteren”, zo blijkt uit onderzoek en advies van de RU Nijmegen in 2007 en 2010.<sup>87</sup>

85 Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskd* 1965/109, p. 225.

86 Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskd* 1965/109, p. 230.

87 Mooij & Fettelaar 2010, p. 13, 15 en 33 en Mooij, e.a. 2007, p. 9.

Aan de RU Nijmegen zijn verschillende onderzoeksinstituten verbonden waaronder het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO). Het CBO is opgericht door Mönks (geboren in 1932). Hij was van 1967 tot 1988 hoogleraar Ontwikkelingspsychologie bij de RU en werd in 1988 bijzonder hoogleraar met als leerstoel de ontwikkeling van het hoogbegaafde kind.<sup>88</sup>

In de loop der tijd hebben vele onderzoekers van de RU onderzoek verricht op het gebied van hoogbegaafdheid, waaronder Mooij, Hoogeveen, Driessen, Van Hell & Verhoeven: "Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken", ITS / CBO / Orthopedagogiek, RU Nijmegen, 2007. Deze onderzoeken worden hierna toegelicht.

In 2003 heeft de RU Nijmegen van het Ministerie van OCW de opdracht gekregen een onderzoek uit te voeren op het gebied van "hoogbegaafdheid in het onderwijs".<sup>89</sup> In het bijzonder zijn "de mogelijke succescondities in het onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen"<sup>90</sup> bestudeerd. Hiertoe zijn drie deelonderzoeken uitgevoerd.<sup>91</sup>

Erst is "een empirische analyse uitgevoerd van de resultaten uit *internationaal interventieonderzoek* naar de effecten van speciale onderwijsprogramma's op het functioneren van hoogbegaafde leerlingen. Centraal staan de gehanteerde definities en operationalisering van 'hoogbegaafdheid', de aard of inhoud en methodologie van de diverse onderwijsaanpakken, en de effecten van deze aanpakken op de leerlingen."<sup>92</sup>

Er zijn drie methoden gehanteerd om relevante onderzoeken in kaart te brengen: analyse van publicaties in de elektronische databestanden van ERIC, psychINFO en PiCarta; verder zoeken naar publicaties op basis van referenties (de sneeuwbalmethode); het bevragen van deskundigen in vele landen of nog meer onderzoek op dit gebied bekend is. Van de 62 experimentele studies voldeden er 22 aan de methodologische criteria voor de analyse.<sup>93</sup>

Het tweede deelonderzoek betreft een longitudinaal empirisch onderzoek naar de effecten van de onderwijsaanpassingen in Nederland op hoogbegaafde leerlingen in de laatste jaren van het basisonderwijs en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek staan de kenmerken van deze leerlingen centraal, de kenmerken van de gebruikte onderwijsaanpassingen en de mogelijke invloed van deze aanpassingen op de onderwijsmotivatie van en leereffecten bij deze leerlingen.<sup>94</sup> In dit onderzoek is gebruikt gemaakt van vragenlijsten en tests voor Nederlandse hoogbegaafde leerlingen en de betrokken leerkrachten. Hierbij zijn gedurende 2,5 jaar herhaaldelijk de individuele kenmerken van deze leerlingen en hun thuis- en schoolsituatie geïnventariseerd en de kenmerken die kunnen leiden tot specifieke effecten op de ontwikkeling in motivatie en prestatie bij deze leerlingen.<sup>95</sup>

88 <http://cbo-nijmegen.nl/het-ontstaan-van-het-cbo/>, laatst geraadpleegd: 16 sept. 2016.

89 Mooij, e.a. 2007, p. 1.

90 Mooij, e.a. 2007, p. 1.

91 Mooij, e.a. 2007, p. 1.

92 Mooij, e.a. 2007, p. 2.

93 Mooij, e.a. 2007, p. 15.

94 Mooij, e.a. 2007, p. 2.

95 Mooij, e.a. 2007, p. 21.

In het derde deelonderzoek is een statistische secundaire analyse uitgevoerd op de gegevens van in het bijzonder hoogbegaafde leerlingen en hun leerkrachten in het primair onderwijs. In dit onderzoek zijn de kenmerken van het onderwijs aan deze leerlingen in kaart gebracht en de mogelijke effecten van specifieke onderwijskenmerken op de leerlingen. Hierbij is gebruik gemaakt van gegevens uit het PRIMA cohortonderzoek. Dit “voor Nederland representatieve onderzoek betreft tweejaarlijks afgenomen tests, toetsen en vragenlijsten bij circa 60.000 leerlingen en hun leerkrachten in het primair onderwijs in de periode 1994 tot 2004.”<sup>96</sup> De onderzoekers hebben van vijf leerlingcohorten uit de schooljaren 1996/1997, 1998/1999, 2000/01, 2002/03 en 2004/05 cross-sectionele (gelijktijdige) en longitudinale gegevens gebruikt. De cross-sectionele analyses hebben zij gebruikt voor het vergelijken van (verschillende) leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8, op 5 meetmomenten. Bij de longitudinale analyses hebben zij individuele leerlingen gevolgd van groep 2 naar de groepen 4, 6 en 8 of van groep 4 naar de groepen 6 en 8. Het onderzoek heeft betrekking op bijna 300.000 leerlingen en hun ouders, leerkrachten, groepen en scholen.<sup>97</sup>

Het eindverslag van deze drie onderzoeken is in 2007 gepubliceerd.

Ondervraging leidt tot onderpresteren en belemmert de ontwikkeling van het kind.

#### *Belemmering in de ontwikkeling*

Zmal-kinderen worden door ondervraging belemmerd in hun ontwikkeling en in de ontplooiing van hun metacognitieve vaardigheden. Metacognitie betreft de kennis en vaardigheid om het eigen leerproces, in casu het denken en handelen, te kunnen sturen en controleren. Deze vaardigheden hebben de kinderen nodig om te *leren leren*.<sup>98</sup> Metacognitie omvat activiteiten als het analyseren van de uit te voeren taak, activeren van voorkennis, doelen stellen, plannen, het systematisch uitvoeren van een plan, monitoren van de uitvoering, evaluatie van en reflectie op de uitvoering. Wanneer leerlingen zich deze vaardigheden niet eigen maken, zullen zij mogelijk later problemen ondervinden.<sup>99</sup>

96 Mooij, e.a. 2007, p. 2.

97 Mooij, e.a. 2007, p. 41.

98 Van der Stel & Veenman, *Learning and individual Differences*, 2010/20, p. 220. Metacognitieve vaardigheid zijn begin jaren '10 onderwerp geweest van onderzoek van M. Veenman, cognitief psycholoog van de Universiteit Leiden. Hij heeft onder meer de samenhang tussen hoogbegaafdheid en metacognitie onderzocht bij 5 vwo-leerlingen: <http://www.iclon.leidenuniv.nl/vwo-wo/pre/nieuws/metacognitie.html> en <http://media.leidenuniv.nl/legacy/verslag-symposiumdef.pdf>. Websites geraadpleegd in febr. 2015. Inmiddels is hij directeur van het Instituut voor Metacognitie Onderzoek (iMo). <http://www.instituutvoormetacognitieonderzoek.nl/paginas/5/Over%20Marcel%20Veenman>, laatst geraadpleegd: 17 okt. 2016.

99 Van der Stel & Veenman, *Learning and individual Differences*, 2010/20, p. 220.

Metacognitieve vaardigheden kunnen worden ontwikkeld door leerlingen voldoende uitdaging te bieden. Wanneer hierin onvoldoende wordt voorzien, moeten de vaardigheden specifiek worden getraind om te voorkomen dat deze leerlingen niet meer tot het leveren van prestaties in staat zijn.<sup>100</sup>

Ondervraging is vooral voor het jonge kind nadelig. Voor de ontwikkeling van de intelligentie van kinderen is de omgeving van wezenlijk belang (zie ook § 2.1.4 Gekristalliseerde Intelligentie en § 3.1.2 *nature-nurture*). Als kinderen jong zijn lijkt dit effect het grootst. Vanaf de leeftijd van circa 8 jaar blijven de IQ-scores van een individu stabiel. Bij het opgroeien lijkt het omgevingseffect af te nemen en de genetische effecten toe te nemen. Uit onderzoek is dan ook gebleken dat het onderwijs reeds in de onderbouw van de basisschool aangepast moet zijn aan de capaciteiten van de jonge leerlingen, zo geeft Mackintosh aan.<sup>101</sup> Ondervraging belemmert derhalve de ontwikkeling, maar leidt tevens tot motivatieverlies van de leerling.

#### *Motivatieverlies*

Leerlingen die aanvankelijk presteren als zeer makkelijk lerend ervaren vanaf het begin dat het geboden onderwijs hen niet uitdaagt.<sup>102</sup> Zij worden dan min of meer gedwongen hun ambitieniveau naar beneden bij te stellen. Wanneer het onderwijsaanbod stelselmatig onder het niveau van een leerling ligt, kan het ertoe leiden dat hij alle motivatie verliest.<sup>103</sup> Een gezonde en harmonieuze ontwikkeling van het kind wordt verstoord, omdat hij zich niet in zijn eigen tempo kan ontwikkelen. De leerling kan gefrustreerd raken door het te trage tempo en de andere belevingswereld van zijn klasgenoten.<sup>104</sup>

Leerkrachten in de onderbouw zien in dat geval een aangepaste leerling die niet meer wil en niet meer kan presteren dan de andere leerlingen. Ook kan de leerling door het onderpresteren sociale en / of andere problemen hebben gekregen waardoor hij niet meer in staat is om de vereiste schoolprestaties te leveren.<sup>105</sup> Leerkrachten in hogere groepen op de basisschool schrijven dergelijke problemen veelal toe aan de individuele leerling en niet aan de kenmerken van het onderwijs dat in eerdere jaren aan deze leerling is geboden.<sup>106</sup>

100 Van der Stel & Veenman, *Learning and individual Differences*, 2010/20, p. 220.

101 Mackintosh 2011, p. 188, 254, 287 en 289.

102 In de praktijk komen onderbouwleerlingen die voorlopen relatief het meest in de verdrukking. De op zich positieve aandacht voor leerlingen met een achterstand lijkt ten koste te gaan van de grote groep gemiddelde leerlingen en van de leerlingen die in aanvang een duidelijke voorsprong hebben. Mooij & Fettelaar 2010, p. 13, 15 en 33 en Mooij, e.a. 2007, p. 9.

103 Mooij & Fettelaar 2010, p. 6 en 9 en Ginjaar-Maas 1985, p. 13.

104 Mönks & Ypenburg 1993, p. 14 en 23 en Kreger Silverman, *Roeper Review* 1990/12, p. 4.

105 Mooij & Fettelaar 2010, p. 6 en 9 en Ginjaar-Maas 1985, p. 13.

106 Mooij & Fettelaar 2010, p. 9.

### Verveling

Zeer makkelijk lerenden kampen in het onderwijs door ondervraging veelal met gevoelens van verveling. Hollingworth heeft geconstateerd, dat kinderen met een IQ-score van 130 gemiddeld de helft van de tijd gebruiken om de gewone leerstof degelijk door te werken. Desondanks halen zij nog een score van 90% of meer. Als gevolg hiervan brengen deze kinderen een groot aantal verloren uren op school door.<sup>107</sup>

Kreger Silverman merkt hierover in 1990 in "Social and emotional education of the gifted: the discoveries of Leta Hollingworth"<sup>108</sup> het volgende op:

"Apparently acceleration of a year or two was an insufficient solution to boredom. The curriculum was still geared to the average child, which left the gifted child with little to do. Moderately gifted children, though two years advanced, could achieve excellent grades without serious effort (1930). Leta frequently remarked that gifted children received "daily practice in habits of idleness and daydreaming" (1942, p. 258), because only a small portion of their abilities was needed for their schoolwork. Worse, they built up expectations of an "effortless existence" (1930, p. 442). Children beyond the moderate level were intolerably bored all the time. Leta is often quoted as saying that "children of 140 I.Q. waste half their time. Those above 170 I.Q. waste practically all of their time" in school (1939, p. 586). At 180 IQ children tended "to regard school with indifference, or with positive distaste, for they find nothing interesting to do there (1931, p.3)."<sup>109</sup>

Onder specifieke omstandigheden kan verveling potentiële voordelen opleveren, zoals het initiëren van creatieve processen en het bevorderen van zelfreflectie. Echter, empirisch bewijs toont aan dat verveling correspondeert met een aantal ongewenste of schadelijke ervaringen. De emotie verveling kan onder meer leiden tot een zogenoemde *arousal*, ofwel een staat van mentale alertheid, of tot ongewenst gedrag. Een *arousal* kan variëren van een kalme gemoedstoestand tot ongedurigheid, onrust en nervositeit. Tevens kan als gevolg van verveling ongewenst gedrag worden vertoond, zoals de consumptie van nicotine, alcohol en andere drugs, stress- en gezondheidsproblemen, jeugddelinquentie, spijbelen, negatieve prestaties en schooluitval.<sup>110</sup>

Goetz c.s. onderscheiden in hun onderzoek naar verveling vijf typen verveling oplopend in ernst van onverschillige tot apathische verveling.<sup>111</sup>

107 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 94-95.

108 Kreger Silverman, *Roep Review* 1990/12.

109 Kreger Silverman, *Roep Review* 1990/12.

110 Goetz, e.a., *Motiv Emot* 2014/38, p. 401-402 en 415.

111 Bij een steekproef op een middelbare school blijkt apathische verveling relatief veel voor te komen. Meer dan een derde van de leerlingen die zich vervelen, ervaart apathische verveling. Tevens wordt duidelijk dat de leerlingen niet steeds verschillende typen verveling ervaren, maar juist steeds eenzelfde type lijken te ondervinden. Goetz, e.a., *Motiv Emot* 2014/38, p. 401, 413-414.

*Apathische verveling* gaat gepaard met een emotie die lijkt op hulpeloosheid of depressie.<sup>112</sup> Dit type verveling lijkt overeenkomsten te vertonen met negatieve emoties als verdriet.<sup>113</sup>

Oliver beschrijft zijn verveling in 2013 in de *Harvard Educational Review* als volgt:

“Boredom. That’s what I would tell people I felt. Boredom that went unchecked for so long that it grew into anger and then resentment. Boredom and isolation. All through middle school I had been told, “Jump through this hoop and we’ll raise the next one higher.” “Just wait for high school, it’ll get harder.” But then it didn’t. No matter how hard I worked, I’d still be in the same honors classes I was already sleeping through. There was nowhere else to go. My parents saw my withdrawal, my unhappiness, and sought help from the school system. But the administration only pointed out my bad grades and my disciplinary problems and the fact that every other student was content with the Advanced Placement curriculum.”<sup>114</sup>

### *Depressieve stoornissen*

Het onderzoek naar verveling bevestigt de eerdere empirische bevindingen dat er een positieve relatie is tussen verveling en depressie, zo geeft Goetz aan.<sup>115</sup>

Naast de verveling speelt voor zml-leerlingen in de onderwijssituatie ook het probleem dat zij minder makkelijk aansluiting vinden bij hun leeftijdgenoten dan gemiddeld lerende kinderen.

Hoogeveen beschrijft deze problemen in haar dissertatie “Social Emotional consequences of Accelerating Gifted Students”.<sup>116</sup>

“Peers have a profound influence on children’s behavior and development. A child’s social status among peers affects his or her social and emotional development. Children who are actively disliked or rejected by their peers are at risk for developing problems in different areas, including academic achievement, social relations and interactions, and mental health, for example, loneliness, social anxiety, or depression.”<sup>117</sup>

112 Goetz, e.a., *Motiv Emot* 2014/38, p. 414.

113 Goetz, e.a., *Motiv Emot* 2014/38, p. 415.

114 Oliver, *Harvard Educational Review* 2013/83, p. 296.

115 Goetz, e.a., *Motiv Emot* 2014/38, p. 414, Goetz verwijst naar onderzoek van Farmer & Sundberg (1986) en Vodanovich (2003).

116 Hoogeveen 2008, p. 69.

117 Hoogeveen 2008, p. 69, Hoogeveen verwijst hier naar onderzoek van Newcomb, Bukowski & Pattee (1993), Parker & Asher (1987), Wentzel & Asher (1995), Patterson, Kupersmith & Griesler (1990), Cassidy & Asher (1992), Inderbitzen, Walters & Bukowski (1997) en Boivin, Poulin & Vitaro (1994).



Hoogeveen heeft in haar onderzoek een zorgwekkend relatief hoog percentage sociaal afgewezen versnelde leerlingen aangetroffen. Uit meta-analyse blijkt dat de sociale ontwikkeling van deze leerlingen gevaar loopt. Zij vertonen relatief gezien niet alleen meer negatief gedrag, maar ook meer depressief en angstig gedrag en minder sociaal gedrag.<sup>118</sup>

Frijling-Schreuder geeft aan dat (zeer) moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen grote tegenzin kunnen ontwikkelen in het onderwijs, omdat het schoolprogramma niet past de ontwikkeling van het kind. Zij trekt daarbij een parallel tussen de problemen en angsten van beide groepen.<sup>119</sup>

Kraijer, die zich in zijn boek richt op kinderen met een verstandelijke beperking, meldt dat zij door overvraging depressieve stoornissen kunnen ontwikkelen. Deze stoornissen vertonen de uitingsvormen angst, depressieve stemmingen en /of gedragsstoornissen.<sup>120</sup> Deze uitingsvormen lijken overeen te komen met de door Hoogeveen genoemde problemen die zmal-leerlingen door ondervraging kunnen ontwikkelen.<sup>121</sup>

Kraijer geeft te kennen dat de door hem genoemde stoornissen een gemeenschappelijke achtergrond hebben. Zeer moeilijk lerende kinderen bevinden zich in een min of meer langdurige, te zeer belastende situatie. Chronische stressstoornissen, formeel aanpassingsstoornissen genoemd, zijn een gevolg hiervan.<sup>122</sup> De situatie van zmal-leerlingen lijkt hiermee vergelijkbaar.

Kraijer:

*“Cognitieve, maar vooral sociaal-emotionele overvraging vormt dé belangrijke stressor in onze zorgsector. Het aanpassingsprobleem is geen cliëntkenmerk, maar een omgevingskenmerk. Met andere woorden, het ligt in feite meer bij de ouder of hulpverlener dan bij de persoon met een verstandelijke beperking zélf.”<sup>123</sup>*

Net als Kraijer wijzen Bolkestein en Menkveld er op dat het probleem niet bij de zml-leerling ligt, maar bij de actoren in zijn omgeving. Zij dringen erop aan dat de professional zich inleeft in een verstandelijk beperkte en zijn ontwikkeling signaleert en stimuleert.<sup>124</sup> Voor zmal-leerlingen geldt hetzelfde.

118 Hoogeveen 2008, p. 91, Hoogeveen verwijst hier ook naar onderzoek van Newcomb e.a. (1993) en Asher & Coie (1990).

119 Frijling-Schreuder, *Ned. Tijdschr Geneeskde* 1965/109, p. 225 en 230.

120 Kraijer & Plas 2010, p. 89.

121 Hoogeveen 2008, p. 69 en 91.

122 Kraijer & Plas 2010, p. 89.

123 Kraijer & Plas 2010, p. 89-90. De cursivering is eveneens van Kraijer.

124 Het uitgangspunt is dat een individu met een verstandelijke beperking zich primair dient aan te passen aan zijn eigen mogelijkheden en onmogelijkheden. Bolkestein, Duin-  
dam & Menkveld 1990, p. 28-30.

De oplossing in hun onderwijsomgeving zal niet van hen, maar van de onderwijs- en beleidsactoren in zijn omgeving moeten komen.

De stress die onder- en overvragen oplevert kan het kind niet alleen in de onderwijssituatie, maar ook op langere termijn beïnvloeden. Epigenetisch onderzoek heeft aangetoond dat stress is gerelateerd aan de kans om psychische problemen te krijgen (§ 3.1.2).

### *Sociale en emotionele problemen*

Uit onderzoek van Robinson, Reis, Neihart en Moon komt naar voren, dat zeer makkelijk lerende kinderen minstens zo goed zijn aangepast en emotioneel stabiel zijn als hun leeftijdgenoten.<sup>125</sup>

Neihart, "clinical child psychologist", Reis, "professor of educational psychology at the University of Connecticut", Robinson, "professor emerita of psychiatry and behavioral sciences at the university of Washington" en Moon, "professor in the department of educational studies"<sup>126</sup> hebben in 2002 "The social and emotional development of gifted children. What do we know?"<sup>127</sup> gepubliceerd.

Een *task force*, bestaande uit psychologen en leerkrachten die zijn verbonden aan de *National Association for Gifted Children*, heeft onder hun redactie de resultaten samengevat van onderzoeksresultaten naar de sociale en emotionele kenmerken van zeer makkelijk lerende kinderen en volwassenen en de problemen waarmee zij worden geconfronteerd. Het betreffen hoofdzakelijk de resultaten van onderzoeken die vanaf de jaren '80 in de Verenigde Staten zijn uitgevoerd. Daarnaast zijn enkele bevindingen opgenomen van oudere onderzoeken en van onderzoeken die zijn uitgevoerd in andere landen.<sup>128</sup>

Doel van de publicatie van de onderzoeksresultaten is: "because their needs [van zmal-kinderen] are so often unrecognized and unmet, with predictable negative consequences. We also believe that this underserved population is worthy our attention. They cannot be expected to "make it on their own," nor should they."<sup>129</sup>

Uit het genoemde onderzoek van Neihart e.a. blijkt het volgende.

Hoewel zmal-kinderen wat betreft hun aanpassingsvermogen en stabiliteit op sociaal en emotioneel gebied niet afwijken van hun leeftijdgenoten, kunnen zij volgens Neihart e.a. geconfronteerd worden met situaties die tot problemen kunnen leiden voor hun sociale en emotionele ontwikkeling.<sup>130</sup>

125 Robinson 2002, p. XIV en Robinson, e.a. 2002, p. 268.

126 Neihart, e.a. *Contributors* 2002, p. 291-293.

127 Neihart, e.a. 2002.

128 Robinson 2002, p. XII.

129 Robinson 2002, p. XII.

130 Neihart & Olenchak 2002, p. 171 en Robinson, e.a. 2002, p. 268.

Zo kan sprake zijn van incongruentie van de leerling en de onderwijs-omgeving, omdat het leerniveau van de leerling en het geboden onderwijs niet op elkaar aansluiten. Tevens kan de (onderwijs-)omgeving niet sympathiek staan tegenover het tempo en het niveau van het leren en denken van makkelijk lerende leerlingen. De situatie wordt verergerd wanneer hun sociale milieu geen ondersteuning verleent of zelfs negatief ten opzichte van hen staat.<sup>131</sup>

Hoogeveen geeft voor wat betreft de omgeving van zmal-leerlingen aan: "Assuming that accelerated students are not less socially competent, their generally low social status and behavior reputations suggest that some other factor(s) exert(s) an influence."<sup>132</sup>

Hoogeveen vervolgt:

"One such factor could be prejudiced attitudes of peers and teachers. In an earlier study, we found that the general attitude of secondary school teachers concerning accelerated students is not accurate and rather negative. Cornell (1990) also mentions prejudicial attitudes in the classroom or school as a possible cause for unpopularity."<sup>133</sup>

Als gevolg hiervan en van incongruentie van de leerling en zijn omgeving kunnen zeer makkelijk lerenden problemen ervaren bij het vinden van vrienden die bij hen passen. Zelfs als anderen hen als populair beschouwen kunnen zij het gevoel hebben niet over een vriend te beschikken, omdat zij vriendschap op andere wijze waarderen.<sup>134</sup>

Neihart e.a. geven het volgende te kennen:

Zeer makkelijk lerenden zijn kwetsbaarder voor sociale en emotionele moeilijkheden omdat zij niet congrueren met hun omgeving. Zij passen niet binnen de (sociale) groepen van hun leeftijdsgenoten. Tevens kunnen zij druk ervaren om zich te gedragen zoals ieder ander. Deze druk kan intens zijn en veel stress veroorzaken.<sup>135</sup>

"Indeed, the social context in which gifted children grow is as significant for their social and emotional health as is the educational context in which they learn", zo meldt Robinson.<sup>136</sup>

131 Robinson 2002, p. XIV, Neihart & Olenchak 2002, p. 171 en Robinson, e.a. 2002, p. 267-268.

132 Hoogeveen 2008, p. 91. Hoogeveen verwijst hier ook naar onderzoek van Galloway & Porath (1997) en Gross (2000).

133 Hoogeveen 2008, p. 91-92. Hoogeveen verwijst hier ook naar onderzoek van Hoogeveen, Van Hell & Verhoeven (2005) en Cornell (1990).

134 Robinson 2002, p. XVI.

135 Robinson 2002, p. XIV-XV en Robinson, e.a. 2002, p. 268 en 272.

136 Robinson 2002, p. XVI.

Vooral in de situaties dat de betreffende zmal-leerlingen verbaal zeer ontwikkeld zijn, jong zijn en / of hun sociale kring beperkt is, zal het moeilijk zijn om vrienden te vinden die bij hen passen. De kans bestaat dat zij hierdoor minder sociaal aangepast, introverter en meer geremd zijn dan andere makkelijk lerende kinderen. In het bijzonder wanneer zij gepest worden, levert hen dit sociale en emotionele stress op. Wanneer deze leerlingen ook nog op een andere manier afwijken van het gemiddelde, bijvoorbeeld door een (leer-)handicap of omdat zij behoren tot een minderheidsgroep, verkeren zij in een nog complexere situatie.<sup>137</sup>

### *Psychische problemen*

De sociale omgeving is belangrijker voor het ervaren van geluk dan intelligentie, zo blijkt uit onderzoek. Intelligentie heeft niet meer dan een bescheiden invloed op het geluk van individuen.<sup>138</sup> Het belang van de sociale omgeving blijkt uit het gegeven dat de mate waarin iemand sociaal geïntegreerd is, consequenties heeft voor zijn gezondheid. Sociale relaties verminderen stress en angst en kunnen reguleren bij risicovol en gezond gedrag.<sup>139</sup>

Kinderen met een zeer hoog IQ blijken meestal niet erg gelukkig zijn, omdat zij te veel van anderen verschillen, zo geven Hollingworth en Robinson, Reis, Neihart, Moon aan. Zij passen vaak niet bij hun omgeving en zijn veelal niet in staat om iets gemeenschappelijks te hebben met hun leeftijdgenoten. Zij zijn vaak vatbaar voor angsten en ernstige sociale en emotionele problemen.<sup>140</sup>

Als zeer makkelijk lerenden al in staat zijn om de interesse en de motivatie om te leren te behouden, is er de voortdurend kans op afwijzing en eenzaamheid.<sup>141</sup> Soms kunnen de problemen zelfs zo groot zijn dat het leidt tot zelfmoord.<sup>142</sup> Naar de relatie tussen zeer makkelijk lerenden en suïcide(gedachten) is in beperkte mate onderzoek gedaan. Cross e.a. en Baker geven in 2006 respectievelijk 1995 aan dat uit hun onderzoeken blijkt dat zmal-adolescenten in verhouding niet vaker met zelfmoordgedachten spelen dan niet-zmal-adolescenten.<sup>143</sup>

137 Robinson 2002, p. XVI en Robinson, e.a. 2002, p. 269-270 en 272.

138 Fischer, e.a. 1996, p. XI en 204.

139 Tucker, e.a., *Psychology and Aging* 1999/14, p. 2.

140 Robinson 2002, p. XIV en Robinson, e.a. 2002, p. 268 en Kreger Silverman, *Roeper Review* 1990/12, p. 4.

141 Kreger Silverman, *Roeper Review* 1990/12, p. 2 en 6.

142 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. VI.

143 Cross, Cassady & Miller, *Gifted Child Quarterly* 2006/50, p. 295 en Baker, *Gifted Child Quarterly* 1995/39, p. 218.

Het Amerikaanse Ministerie van Onderwijs meldt in 1972 in het Marland Report (zie § 13.2.6): “Hoogbegaafde kinderen zijn in feite achtergesteld en kunnen psychologische schade oplopen en een blijvend onvermogen om goed te functioneren.”<sup>144</sup>

Uit het voorgaande blijkt dat de problemen van zeer makkelijk lerenden nagenoeg uitsluitend worden veroorzaakt door ondervraging van de leerling en incongruentie van de leerling en zijn omgeving.

Deze problemen leiden tot kenmerkend gedrag van de zmal-leerlingen. In het volgende wordt hiervan een overzicht gegeven.

### 3.2.3 Kenmerkend gedrag zmal-leerlingen

Betts & Neihart hebben de gedragsprofielen van zmal-leerlingen in kaart gebracht. Daarbij hebben zij niet alleen aangegeven welke gedragskenmerken deze leerlingen vertonen en welke behoeften zij hebben, maar ook welke perceptie anderen van hen hebben, hoe zij kunnen worden gesignaleerd en welke ondersteuning en begeleiding vanuit huis en school gewenst is.<sup>145</sup>

Deze gedragsprofielen zijn opgesteld na jarenlang observaties, vele interviews en de bestudering van literatuur over (de begeleiding van) zeer makkelijk lerenden in het onderwijs. De profielen zijn bedoeld als hulpmiddel voor leerkrachten en ouders bij de begeleiding van zmal-leerlingen.<sup>146</sup>

Betts & Neihart geven aan dat de gedragingen die kenmerkend zijn voor een zmal-leerling voortvloeien uit een combinatie van de persoonlijkheid van de leerling en de omgeving waarin hij opgroeit. De gedragskenmerken van deze leerlingen hebben Betts & Neihart ingedeeld in zes profielen, namelijk de zelfstandige, de succesvolle, de uitdagende of onderduikende leerling, de leerling met leer- en/of gedragsproblemen en de drop-out.<sup>147</sup>

#### *Zelfstandige leerling*

De zelfstandige leerling heeft goede sociale vaardigheden, werkt zelfstandig, ontwikkelt zijn eigen doelen, participeert, is enthousiast, creatief en is niet bang een keer een risico te nemen. Deze leerling wordt herkend als zeer makkelijk lerende aan de zeer goede schoolresultaten en hoge scores op tests.<sup>148</sup>

144 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 2.

145 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 248 en Betts, G.T. en M. Neihart, “Revised Profiles of the Gifted and Talented”, <http://bvsd.org/tag/Documents/TEAs/Profiles%20of%20the%20Gifted%20Revised.pdf> en <https://samfordss.eq.edu.au/Supportandresources/Formsanddocuments/Documents/Student%20Support%20Services/Advanced%20learners/betts-revised-profiles.pdf>, laatst geraadpleegd: 5 mrt 2017.

146 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 248.

147 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 248-253, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-109.

148 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 251-252, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 115.

### *Succesvolle leerling*

De succesvolle leerling is een zmal-leerling die op zich wel goed presteert, maar niet op het niveau dat hij aan zou kunnen. Deze leerling is perfectionistisch, levert goede prestaties, zoekt bevestiging van de leerkracht en vermijdt risico. Hij gedraagt zich accepterend en conformerend en stelt zich afhankelijk op. Hoewel het goed lijkt te gaan, zullen alerte ouders en leerkrachten toch aanvoelen dat dit niet het geval is.<sup>149</sup>

### *Uitdagende leerling*

De uitdagende leerling kent de lesstof (bijna) allemaal en laat dat aan iedereen weten. Hij corrigeert de leerkracht, stelt regels ter discussie, is eerlijk en direct en competitief. Hij/ zij heeft grote stemmingswisselingen, werkt inconsistent, is creatief en komt op voor eigen opvattingen. Vaak signaleren medeleerlingen en ouders de leerling als zmal.<sup>150</sup>

### *Onderduikende leerling*

De onderduikende leerling ontkent zijn capaciteiten en gelooft er (soms) zelf ook niet meer in. Hij weigert mee te doen aan programma's voor zmal-leerlingen, vermijdt uitdaging, zoekt sociale acceptatie en wisselt vaak in vriendschappen. De ouders en makkelijk lerende medeleerlingen spelen bij herkenning van deze leerling een belangrijke rol.<sup>151</sup>

### *Leerling met leer- en/of gedragsproblemen*

Een zeer makkelijk lerende kan een leerling met leer- en gedragsproblemen worden, doordat oplopende frustratie zijn gedrag negatief beïnvloedt. Deze frustratie kan uitmonden in een inconsistente werkwijze, prestaties die gemiddeld of minder dan gemiddeld zijn. De leerling reageert zich af op zijn omgeving en verstoort de les. De leerling kan als zmal worden herkend door een opmerkelijke leerkracht of relevante anderen.<sup>152</sup>

### *Drop-out*

Een zeer makkelijk lerende kan ten slotte ongewenst gedrag gaan vertonen in een poging om zijn situatie te verbeteren. De leerling kan kenmerken gaan vertonen van een drop-out door onregelmatig deel te nemen aan het onderwijs vanwege spijbelen of slechts fysiek aanwezig te zijn. Deze leerling maakt zijn taken niet af, verwaarloost of isoleert zichzelf, reageert zich af op zijn omgeving en / of verstoort de les. Hij werkt inconsistent en zijn presta-

---

149 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 249-250, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-110.

150 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 249-250, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-110.

151 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 249-250, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108 en 112.

152 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 251-252, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 109 en 113.

ties zijn gemiddeld of minder dan gemiddeld. Wanneer gekeken wordt naar wat deze leerling in het verleden heeft gepresteerd, kan hij herkend worden als zeer makkelijk lerend.<sup>153</sup>

Iedere zeer makkelijk lerende is in potentie een zelfstandige leerling, geven Peters en Hoogeveen aan. Omgevingsfactoren zorgen er echter voor dat een leerling kenmerken van de andere profielen gaat vertonen.<sup>154</sup>

Wanneer leerlingen niet adequaat worden begeleid zullen de zich terugtrekkende leerlingen, zoals de onderduikende leerling, maar ook de drukkere leerlingen, zoals de uitdagende leerling, volgens Peters en Hoogeveen uiteindelijk de kenmerken gaan vertonen van een drop-out.<sup>155</sup>

In § 3.2 is nagegaan of wetenschappelijk onderzoek aanleiding geeft om zeer makkelijk lerende kinderen aangepast onderwijs te bieden.

Naar voren is gekomen dat aangepast onderwijs voor zeer makkelijk lerende kinderen noodzakelijk is.

Deze noodzaak is niet alleen gelegen in het gegeven dat het leerproces van zeer makkelijk lerenden vergeleken met gemiddeld lerende leerlingen kwantificeerbaar afwijkend is. Tevens blijken zeer makkelijk lerenden te kampen met de gevolgen van ondervraging of incongruentie, wanneer het onderwijs niet of in beperkte mate aan hun leerproces is aangepast. Hierdoor ontwikkelen zij (grote) problemen en kenmerkend gedrag voor zmal-leerlingen.

Genoemde problemen beïnvloeden niet alleen het functioneren van de leerlingen op de basisschool, maar ook hun latere functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.

De in deze paragraaf gesignaleerde problemen indiceren op welke aandachtsgebieden onderwijsaanpassingen voor zmal-leerlingen nodig zijn.

### 3.3 AANGEPAST ONDERWIJS

Aangezien duidelijk is geworden dat aangepast onderwijs voor zeer makkelijk lerende een noodzaak is, wordt in § 3.3.1 ingegaan op de aandachtsgebieden van aangepast onderwijs. In § 3.3.2 worden de actoren weergegeven die bij de onderwijsaanpassing een belangrijke rol spelen.

153 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 251-252, Hoogeveen 2008, p. 188 en 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 109 en 114.

154 Peters & Hoogeveen 2000, p. 116.

155 Peters & Hoogeveen 2000, p. 116.

### 3.3.1 Aandachtsgebieden aangepast onderwijs

Zeer makkelijk lerende leerlingen worden geconfronteerd met problemen op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied, omdat de eisen en de verwachtingen in het reguliere onderwijs niet aansluiten bij hun mogelijkheden. Er is sprake van ondervraging van de leerling en incongruentie van de leerling en zijn omgeving (zie § 3.2.2).

Door de probleemgebieden als uitgangspunt te nemen, kunnen de volgende drie doelen voor het onderwijs aan zmal-leerlingen worden geformuleerd:

- 1 het bieden van cognitieve uitdagingen,
- 2 het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
- 3 het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

Op deze drie aandachtgebieden wordt hierna kort ingegaan.

Zeer makkelijk lerenden kunnen cognitieve uitdagingen worden geboden door versnelling, ofwel de leerstof versneld aan te bieden, en/of door verrijking, dat wil zeggen de leerstof uit te breiden of te verrijken.<sup>156</sup>

Leerstof kan op meerdere manieren versneld worden aangeboden, namelijk door een groep over te slaan, de leerstof van twee leerjaren in een jaar samen te voegen, vervroegde toelating tot een vervolgopleiding of versnelling binnen de stof door de leerstof in te korten. Deze laatste methode wordt ook wel compacten genoemd. Door vooraf te toetsen of een leerling de leerstof beheerst, kan deze vervolgens worden ingekort.<sup>157</sup>

Hoogeveen van de Radboud Universiteit Nijmegen geeft in haar proefschrift "Social Emotional consequences of Accelerating Gifted Students" de resultaten weer van vier studies naar de effecten van onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Hierbij zijn in het bijzonder de consequenties van versnelling van de schoolloopbaan onderzocht. Nagegaan is hoe en in welke mate onderwijsaanpassingen het functioneren van hoogbegaafde leerlingen op korte en langere termijn beïnvloeden. Vooral is aandacht besteed aan de sociaal-emotionele kenmerken van deze leerlingen.<sup>158</sup>

156 Mooij & Fettelaar 2010, p. 19 en 23.

157 Mooij & Fettelaar 2010, p. 19, 23 en 40 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 109.

158 Hoogeveen 2008, p. 209.



Inleidend zijn in dit onderzoek verschillende theorieën van hoogbegaafdheid weergegeven, waarna in het tweede hoofdstuk het resultaat is weergegeven van een systematische review van 23 internationale onderzoeken naar onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen.<sup>159</sup>

“De vraag die daarbij gesteld wordt is hoe verschillende onderwijsprogramma’s sociaal emotionele kenmerken en cognitief en sociaal gedrag van leerlingen beïnvloeden. In de meeste van de 23 onderzochte studies werden verrijgingsprogramma’s geëvalueerd; verrijking binnen de klas, plusklassen, zomer programma’s en speciale klassen en scholen voor hoogbegaafde leerlingen.”<sup>160</sup>

In het derde tot en met het vijfde hoofdstuk zijn de onderzoeksresultaten weergegeven van empirische onderzoeken naar de effecten van versnelling door het overslaan van een groep of klas, een vervroegde instroom in groep 3 of het doorlopen van meerdere schooljaren in kortere tijd. Na de versnelling is de leerling jonger dan haar of zijn klasgenoten. Genoemde vormen van versnelling worden in Nederland en andere Europese landen het meest frequent toegepast, zo blijkt ook uit onderzoek van Mönks en Pflüger uit 2005. Tevens leiden deze vormen van versnelling tot de meeste zorgen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.<sup>161</sup>

In het onderzoek van Hoogeveen uit 2008 wordt in het bijzonder het effect onderzocht van versnelling op de intrapersonlijke kenmerken van hoogbegaafde leerlingen, te weten het zelfconcept en de leerhouding, en op het gedrag van deze leerlingen. Wat betreft het gedrag zijn de sociale aanpassing, de sociale status en de sociale contacten geanalyseerd van hoogbegaafde leerlingen. Voor de uitvoering van dit onderzoek zijn vragen voorgelegd aan docenten in het voortgezet onderwijs, zijn versnelde leerlingen vergeleken met hun klasgenoten en zijn versnelde hoogbegaafde leerlingen vergeleken met niet-versnelde hoogbegaafde leerlingen. Ten slotte zijn ook de ouders van (al dan niet versnelde) hoogbegaafde leerlingen vragen voorgelegd.<sup>162</sup>

Verscheidene resultaten van dit onderzoek zijn van belang voor het voorliggende onderzoek.

Bij verrijking wordt cognitieve uitdaging in het leerplan geboden door verrijking van de leerstof in de breedte, de diepte, in tempo en in karakter. Bij verrijking in de breedte worden andere onderwerpen behandeld. Bij verrijking in de diepte worden onderwerpen uitgebreider, meer in detail behandeld. Tevens kan het tempo in het programma worden aangepast door minder of juist meer tijd aan een bepaald onderwerp te besteden. Ten slotte kan het onderwijsaanbod van een ander karakter zijn dan het reguliere aanbod, door bijvoorbeeld andere onderwerpen te behandelen.<sup>163</sup>

159 Hoogeveen 2008, p. 209.

160 Hoogeveen 2008, p. 209.

161 Hoogeveen 2008, p. 211.

162 Hoogeveen 2008, p. 211.

163 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 100-101.

Voor zmal-leerlingen is een begrijpende en stimulerende omgeving van groot belang. Leerkrachten, ouders, adviseurs en ontwikkelingsgelijken kunnen zmal-leerlingen door begrip te tonen de uitdagingen, de flexibiliteit en de acceptatie bieden die deze leerlingen nodig hebben om zich te ontwikkelen.<sup>164</sup> Het is derhalve relevant dat actoren binnen de schoolorganisatie beschikken over kennis over het omgaan met kinderen met een afwijkende intelligentie.<sup>165</sup> Een tolerant schoolklimaat en flexibele schoolorganisatie is hierbij van belang.<sup>166</sup>

Ten slotte is persoonlijke ondersteuning en begeleiding relevant voor zmal-leerlingen. Wanneer deze leerlingen en hun omgeving namelijk niet congrueren, ontstaan de nodige problemen. De leerkracht is de eerst aangewezen persoon om deze problemen te signaleren en de leerling te ondersteunen en te begeleiden. Naast de leerkracht kunnen nog andere begeleiders worden ingeschakeld, zoals de remedial teacher, de intern begeleider (zie § 1.2.1).

In § 3.3.2 wordt aangegeven hoe relevante onderwijs- en beleidsactoren aangepast onderwijs kunnen bieden.

### 3.3.2 Relevante actoren voor aanpassing onderwijs

Aangepast onderwijs kan niet worden gerealiseerd zonder inspanningen van de relevante onderwijs- en beleidsactoren, te weten de leerkracht en het schoolmanagement en -bestuur (zie § 1.2.3). Aan de rol van deze actoren wordt aandacht besteed in respectievelijk § 3.3.2.1. en 3.3.2.2.

#### 3.3.2.1 *Leerkracht*

De groepsleerkracht vervult een sleutelrol bij het signaleren van zmal-leerlingen, het bieden van cognitieve uitdagingen, het creëren van een stimulerende en sociale omgeving en het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

In de schoolomgeving is de groepsleerkracht de belangrijkste persoon die kan signaleren dat er iets met de leerling aan de hand is. Leerkrachten kunnen door observatie en door (individuele) screeningsonderzoeken (zie § 3.2.1) relatief eenvoudig een atypisch leerproces en afwijkende intelligenties signaleren. Hiermede krijgen zij zicht op de onderliggende problemen

164 Robinson, e.a. 2002, p. 269.

165 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 28. Deze brochure van het CBO, die mede mogelijk is gemaakt door het Ministerie van OCW, is gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Hoogeveen, e.a. 2003, p. 3 en 29-33. Doel van de brochure is dat de zorg voor jonge versnelde leerlingen in het voorgezet onderwijs bij docenten wordt verminderd en handvatten worden geboden voor de begeleiding te bieden. Hoogeveen, e.a. 2003, p. 3.

166 Robinson, e.a. 2002, p. 269 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108.

bij probleem- of afwijkend gedrag van de leerling. Met dit “early warning system” kunnen vanaf de kleuterklas problemen worden gesignaleerd en mogelijk probleem- of afwijkend gedrag in de toekomst worden voorkomen. Het leerrendementsquotiënt (LRQ) kan immers ook gebruikt worden bij de beoordeling of de onderwijsmethodiek aansluit bij de behoefte van de leerling (zie § 3.2.1).

Mooij en anderen achten het essentieel om zo vroeg mogelijk aan het begin van de schoolloopbaan de kenmerken van leerlingen te screenen en het ontwikkelingsniveau te bepalen.<sup>167</sup>

De leerkracht is bepalend bij de verzorging van cognitieve uitdagingen, in de zin van versnelling en/of verrijking, voor de zmal-leerling.

Daarnaast is de leerkracht faciliterend en ondersteunend bij de begeleiding van de leerlingen op sociaal en emotioneel gebied. Hij is in de positie om het groepsproces te sturen en de zmal-leerling te stimuleren contacten aan te gaan met anderen.<sup>168</sup>

Het gedrag van de leerkracht en zijn houding ten aanzien van de zmal-leerling, is van zeer groot belang voor het creëren van een positieve en begrijpende omgeving. Het zelfconcept of zelfbeeld van een kind wordt namelijk sterk bepaald door reacties uit de omgeving en vooral door reacties van mensen die voor het kind van belang zijn, zoals een leerkracht.<sup>169</sup> Daarnaast zijn medeleerlingen gevoelig voor de manier waarop de leerkracht de versnelde leerling benadert. Als hij eigenlijk vindt dat zo’n jonge leerling niet in de klas thuishoort of dat deze leerling maar lastig en eigenwijs is, dan zijn de medeleerlingen geneigd op dezelfde manier tegen hun jonge klasgenoot aan te kijken. Wanneer de leerkracht een tolerante sfeer creëert waarin iedereen zichzelf mag zijn, dan zal een versnelde leerling zich veilig voelen. Dit zal zijn gedrag positief beïnvloeden, waardoor medeleerlingen bereid zullen zijn de versnelde leerling te accepteren.<sup>170</sup>

Voor het bieden van persoonlijke, emotionele ondersteuning en begeleiding aan een leerling is een goede relatie tussen leraar en leerling noodzakelijk. Een dergelijke relatie wordt gekenmerkt door acceptatie, ondersteuning en betrokkenheid. Hiervoor is een actieve houding nodig van de leerkracht en moet hij kennis hebben van het zelfbeeld van het kind. In de relatie tussen leraar en leerling is zowel verbale als non-verbale communicatie erg belangrijk.<sup>171</sup>

---

167 Mooij, e.a. 2007, p. 10.

168 Mooij, e.a. 2007, p. 11.

169 Woltjer & Janssens 2000, p. 44 en Nanette 2000, p. 95.

170 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 23-24.

171 Woltjer & Janssens 2000, p. 23-24.

Voor een goede invulling van zijn sleutelrol, is het van belang dat een leerkracht beschikt over de nodige kennis over en vaardigheden met het werken met zeer makkelijk lerenden. Tevens is een regelmatige kennisuitwisseling met de ouders of verzorgers van het kind relevant. Een zmal-leerling kan beschouwd worden als een (potentiële) zorgleerling, die op een of meerdere gebieden extra begeleiding nodig heeft.<sup>172</sup>

Om de hiervoor genoemde ondersteuning en begeleiding te kunnen bieden, dienen leerkrachten niet alleen te beschikken over basisvaardigheden, maar ook over complexe vaardigheden.<sup>173</sup> Basisvaardigheden zijn nodig om gewoon goed onderwijs te verzorgen, maar complexe vaardigheden zijn benodigd om maatwerk te leveren aan zmal-leerlingen die specifieke onderwijsbehoeften hebben.<sup>174</sup>

De leerkracht kan hierbij ondersteuning vragen van de remedial teacher en / of de intern begeleider (zie § 1.2.1).

Het werken met (zeer) makkelijk lerende leerlingen zou volgens Mönks en Hoogeveen standaard in het reguliere curriculum van aanstaande leerkrachten moeten zijn opgenomen. Tevens zouden de huidige leerkrachten hierin moeten worden nageschoold.<sup>175</sup>

De continuïteit van de zorg en de kwaliteit op de lange termijn van het aangepaste onderwijs zijn alleen gewaarborgd, als het schoolmanagement en het schoolbestuur de zorg(-structuur) voor zmal-leerlingen faciliteren en ondersteunen.

### 3.3.2.2 Schoolmanagement en -bestuur

Een tolerant schoolklimaat en een flexibele schoolorganisatie is essentieel om zmal-leerlingen een stimulerende omgeving en de nodige cognitieve uitdagingen te kunnen bieden, zo geven Robinson e.a., Peters & Hoogeveen aan.<sup>176</sup>

Daarnaast zal in de school ook voldoende kennis aanwezig moeten zijn en zal de school mogelijkheden moeten hebben om deze leerlingen extra te kunnen begeleiden, zo melden Hoogeveen e.a.<sup>177</sup>

Wat betreft de schoolorganisatie is het van belang dat de school weloverwogen kiest voor een homogene of heterogene groepsindeling.

172 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18, Mooij, e.a. 2007, p. 10 en Hoogeveen, e.a. 2003, p. 23.

173 Smeets, e.a. 2015, p. 19-20.

174 Smeets, e.a. 2015, p. X.

175 Mönks & Ypenburg 1993, p. 63-64 en Hoogeveen 2008 p. 214.

176 Robinson, e.a. 2002, p. 269 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108.

177 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 28.

*Homogene groepsindeling*

In homogene groepen hebben kinderen capaciteiten van min of meer hetzelfde niveau. Al sinds de invoering van de leerplicht in 1901 is er aandacht voor de keuze van de groepsindeling vanwege de enorm uiteenlopende capaciteiten of heterogeniteit in de jaargroepen.<sup>178</sup>

Argumenten voor homogene klassen voor makkelijk lerenden zijn, dat de leerkracht individuele instructie kan geven en dat er meer aandacht is voor de individuele behoeften. Daarnaast maken leerlingen een meer realistisch inschatting van hun eigen mogelijkheden en gebreken en is er minder sprake van afgunst van minder makkelijk lerende klasgenoten. Bovendien wordt de leerkracht in zijn/haar opleiding speciaal voorbereid op deze taak. Recent onderzoek toont aan dat zmal-leerlingen zich ook sociaal meer op hun gemak voelen in een groep waarin medeleerlingen ook zmal zijn.<sup>179</sup>

Argumenten tegen homogene groepen zijn, dat van de betreffende leerlingen teveel geëist wordt, het aanleiding kan geven tot snobisme en elitevorming en het kan leiden tot een negatieve houding van de niet-geselecteerde leerlingen. Daarnaast missen de andere leerlingen de stimulans van de makkelijk lerenden – bijvoorbeeld bij leergesprekken – en bereidt deze homogene omgeving de leerlingen niet voor op de situatie in de maatschappij.<sup>180</sup> Volledige invoering van homogene groepen, kan leiden tot segregatie van de betrokken leerlingen en zelfs tot isolatie en stigmatisering. Een soortgelijke ervaring is opgedaan met homogene groepen in het Buitengewoon Onderwijs.<sup>181</sup>

Wanneer een school kiest voor een of meer homogene groep(en), dan kan dat worden ingevuld door speciale klassen in te richten voor zeer makkelijk lerenden. Deze leerlingen bevinden zich de hele of het grootste deel van de dag in een groep met andere zeer makkelijk lerenden. Om het contact met de overige leerlingen van de school te handhaven, kunnen heterogene klassen worden samengesteld voor vakken als bewegingsonderwijs, muziekles, creatieve vakken en activiteiten die buiten plaatsvinden.<sup>182</sup>

De school kan ook omgevormd worden tot een school met een centrumfunctie op dit gebied. Door als enige school in de regio zmal-kinderen op een bijzondere manier te benaderen, kunnen organisatorische voordelen worden behaald. Ook kan dit meer *peers* opleveren, omdat meer van deze kinderen de school bezoeken.<sup>183</sup>

---

178 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 101.

179 Hoogeveen 2008, p. 211.

180 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 103.

181 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 101 en Mönks 1985, p. 28.

182 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 107 en Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18.

183 Mönks & Ypenburg 1993, p. 60.

Ten slotte kan een aparte school voor zmal- leerlingen worden opgericht. Leerlingen op een dergelijke school hebben het voordeel dat het gehele lesprogramma sneller door de leerstof heen kan gaan en dieper op onderwerpen in kan gaan dan een regulier schoolprogramma.<sup>184</sup>

### *Heterogene groepsindeling*

Wanneer een school kiest voor heterogene groepen kan de zeer makkelijk lerende leerling verrijking worden aangeboden in de eigen groep waarbij de leerling zelfstandig, of samen met een klasgenoot, werkt aan verrijkingsleerstof. Ook kan verrijking buiten de klas plaatsvinden in plus- of verrijkingsgroepen of -klassen (in het vervolg plusgroepen genoemd).<sup>185</sup>

In een plusgroep komen (zeer) makkelijk lerende leerlingen uit de verschillende (jaar-) groepen gedurende enkele uren per dag of week bijeen. Hierdoor bieden de groepen de mogelijkheid om contact aan te gaan met ontwikkelingsgelijken of vrienden uit de gehele school. Leerlingen kunnen in de plusgroep individueel of groepsgewijs werken aan projecten of een cursus doen, bijvoorbeeld op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook krijgen zij meer vakken aangeboden dan in een reguliere groep en/of meer gelegenheid om de reguliere stof uit te diepen.<sup>186</sup>

Voor de invulling van de lessen in een plusgroep kan een school samenwerking zoeken met culturele centra, musea of muziekscholen. Het is ook mogelijk te werken conform “Renzulli’s draaideurmodel”. Hierin lopen (zeer) makkelijk lerende leerlingen in en uit de groep, zonder het groepsgebeuren te verstoren of het te verwaarlozen. De school wordt dan een verlengstuk van de eigen belangstelling van het kind en kinderen worden aangemoedigd zich in een onderwerp te verdiepen.<sup>187</sup>

Aangepast onderwijs omvat drie aandachtsgebieden, namelijk het bieden van cognitieve uitdagingen, een begrijpende en stimulerende omgeving en persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

De leerkracht vervult hierbij een cruciale rol. Tevens is een tolerant schoolklimaat en een flexibele schoolorganisatie essentieel om zmal-leerlingen een stimulerende omgeving en de nodige cognitieve uitdagingen te kunnen bieden.

Op de drie onderscheiden aandachtsgebieden zijn internationaal al de nodige ervaringen opgedaan met aangepast onderwijs voor zmal-leerlingen. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de lessen die hieruit kunnen worden getrokken.

184 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18.

185 Mönks & Ypenburg 1993, p. 58, 60 en 64, Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-109, Mooij, e.a. 2007, p. 3, Hoogeveen 2008, p. 209 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 103.

186 Mönks & Ypenburg 1993, p. 58, 60 en 64, Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-109, Mooij, e.a. 2007, p. 3, Hoogeveen 2008, p. 209 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 103.

187 Mönks & Ypenburg 1993, p. 37 en 59.

### 3.4 INTERNATIONALE ERVARINGEN MET ONDERWIJSAANPASSINGEN

Er zijn vele internationale onderzoeken verricht naar aanpassingen in het onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen.<sup>188</sup> Vooral in de tweede helft van de jaren '50 en in de jaren '70 is in de Verenigde Staten veel onderzoek verricht, onder meer naar verrijking, versnelling, de sociale status van de zmal-leerlingen.<sup>189</sup>

In deze paragraaf wordt ingegaan op de ervaringen met de volgende onderwijsaanpassingen: het bieden van cognitieve uitdagingen (§ 3.4.1), het creëren van een positief ingestelde begrijpende omgeving waarin sociale contacten worden gestimuleerd (§ 3.4.2) en ten slotte het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding (§ 3.4.3).

#### 3.4.1 Praktijkervaring met cognitieve uitdagingen

In deze paragraaf worden de resultaten weergegeven van onderzoeken naar cognitieve uitdagingen in de zin van versnelling (§ 3.4.1.1) en verrijking (§ 3.4.1.2).

##### 3.4.1.1 Versnelling

De keuze tussen wel of niet versnellen is veelal een keuze tussen twee kwaden, zo geeft Duminy in 1963 al aan. Iedere situatie vergt een afzonderlijk afweging. Hij vermeldt dat er verschillende onderzoeken zijn uitgevoerd die de voor- en nadelen van een versnelde bevordering aangeven.<sup>190</sup>

De kern van de bezwaren tegen een versnelde bevordering is, dat er problemen kunnen ontstaan op het gebied van de sociale en emotionele aanpassing van het versnelde kind aan zijn klasgenoten.<sup>191</sup>

Desalniettemin blijkt uit vele (inter-)nationale onderzoeken dat op deze gebieden weinig tot geen aanpassingsproblemen ontstaan.<sup>192</sup>

Versnelde zeer makkelijk lerende leerlingen functioneren op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter dan hun medeleerlingen.<sup>193</sup>

188 Hoogeveen 2008 p. 216.

189 Tannenbaum 2000, p. 35.

190 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93.

191 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127, Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22 en Hoogeveen 2008, p. 212.

192 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127, Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22 en Hoogeveen 2008, p. 191 en 212.

193 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127, Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22 en Hoogeveen 2008, p. 191 en 212.

Norris stelt:

"It has been proven that a child who is intellectually superior and is well developed socially and physically can profit in work and play through association with children one of two years older than he. Acceleration of more than two years tends to produce social maladjustment."<sup>194</sup>

Ook in 2014 blijkt er veel empirische ondersteuning te zijn om zmal-leerlingen te versnellen. Desalniettemin wordt deze kennis ook internationaal niet altijd in praktijk gebracht. De overtuigingen van de leerkracht over de zmal-leerling en de inschatting van de capaciteiten van deze leerling, lijken hierbij een rol te spelen.<sup>195</sup>

Volgens Duminy wordt begin jaren zestig van de vorige eeuw versnelde bevordering steeds minder beschouwd als de enige te gebruiken methode bij zmal-leerlingen. In de in die tijd toegepaste programma's voor (zeer) makkelijk lerenden wordt versnelling gewoonlijk gehanteerd in combinatie met leerplanverrijking, homogene groepering en andere vormen van speciale voorziening.<sup>196</sup>

#### 3.4.1.2 Verrijking

Een stelsel van programmaverrijking wordt al vanaf 1960 als een onontbeerlijke voorziening voor makkelijk lerende leerlingen beschouwd.<sup>197</sup> Door leerstof uit te breiden of te verrijken kunnen leerlingen hun persoonlijke interesses ontwikkelen.<sup>198</sup> Een kenmerk van goede verrijking is, volgens De Haan, Havighurst en Duminy, dat hierdoor de individuele verschillen tussen kinderen eerder worden vergroot, dan verkleind.<sup>199</sup>

De leerstof dient verrijkt te worden in kwaliteit, niet in kwantiteit.<sup>200</sup> Wanneer de leerstof alleen kwantitatief wordt uitgebreid, worden de potentiële mogelijkheden van de leerling juist verminderd. De leerling heeft hierdoor namelijk geen gelegenheid om nieuw en oorspronkelijk werk te leveren. Hij wordt alleen bezig gehouden.<sup>201</sup>

194 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 94.

195 Missett, e.a., *Journal for the Education of the Gifted* 2014/37, p. 245-246 en 263 en Colangelo, Assouline & Gross 2004, p. XI en 53.

196 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 94.

197 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 95.

198 Peters & Hoogeveen 2000, p. 108.

199 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 96.

200 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 96 en Mooij, e.a. 2007, p. 11.

201 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 96.



Het is een didactische taak om vast te stellen met welke kennis de leerstof moet worden uitgebreid.<sup>202</sup> Verrijking moet aanzetten tot onderzoek en ontdekkingen, voorzien in niet-traditionele leerervaringen en zich ook richten op de opvoeding van de hele persoonlijkheid.<sup>203</sup> Verrijkingsleerstof en -materiaal moeten uitdagend zijn.<sup>204</sup> Denk bijvoorbeeld aan een veldproject, met gecombineerd elementen van de vakken biologie, geschiedenis en aardrijkskunde. Ook lessen in studiemethoden, oordeelsvorming en het hebben van een kritische instelling ten opzichte van de leerstof, is een waardevolle vorm van verrijking.<sup>205</sup>

Naar het bieden van cognitieve uitdagingen in de zin van versnelling en verrijking is inmiddels veel onderzoek gedaan.

Onderwijsaanpassingen of leerarrangementen<sup>206</sup> voor zmal-leerlingen blijken een overwegend positief effect hebben op hun cognitieve prestaties en op hun sociaal functioneren.<sup>207</sup>

De schoolprestaties van zmal-leerlingen die aan een dergelijk programma deelnemen zijn beter dan die van de zmal-leerlingen die niet deelnemen.<sup>208</sup>

Van deze onderwijsaanpassingen leidt versnelling tot relatief de meest positieve cognitieve effecten.<sup>209</sup>

Plusklasprogramma's en speciale klassen en scholen voor zmal-leerlingen tonen positievere effecten op schoolprestaties van betrokken leerlingen dan verrijkingsprogramma's binnen de klas.<sup>210</sup> Zmal-leerlingen lijken zich sociaal meer op hun gemak te voelen in een groep waarin medeleerlingen ook zmal zijn. Ook lijken zmal hun eigen academische vermogens of hun academisch zelfconcept, in die omgeving realistischer in te schatten.<sup>211</sup>

Naast de ervaring met cognitieve onderwijsaanpassingen zijn ook ervaringen te vermelden op het gebied van het positieve schoolomgeving en het stimuleren van sociale contacten.

202 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 95.

203 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 96 en 99, Peters & Hoogeveen 2000, p. 109 en Mooij, e.a. 2007, p. 11

204 Mönks & Ypenburg 1993, p. 64.

205 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 96.

206 De volgende leerarrangementen zijn vergeleken: verrijkingsprogramma binnen de klas, plusklas of plusprogramma, zomerprogramma, versnellingsprogramma, aparte klas voor hoogbegaafde leerlingen, aparte school voor hoogbegaafde leerlingen en scholing voor leraren. Hoogeveen, e.a. 2004 en Mooij, e.a. 2007.

207 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 5, Mooij, e.a. 2007, p. 2 en Hoogeveen 2008, p. 209.

208 Mooij, e.a. 2007, p. 3.

209 Mooij, e.a. 2007, p. 3.

210 Mooij, e.a. 2007, p. 3 en Hoogeveen, e.a. 2004, p. 39.

211 Hoogeveen 2008, p. 210 en Mooij, e.a. 2007, p. 3.

### 3.4.2 Ervaring met begrijpende en stimulerende omgeving

Internationaal zijn ervaringen opgedaan met het creëren van een positieve en begrijpende schoolomgevingen voor zml-leerlingen. Zo kunnen onderwijsgeevenden in de Verenigde Staten zich specialiseren op het gebied van onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen.<sup>212</sup>

Tevens zijn er voorbeelden van scholen die bij de inrichting van het curriculum rekening houden met leerlingen die sneller door de leerstof heen gaan dan gebruikelijk. Bijvoorbeeld in Duitsland en de Verenigde Staten zijn ervaringen opgedaan met zogenoemde “sneltreinklassen”.<sup>213</sup> En een school in Cleveland, in de Verenigde Staten, heeft al in 1946 de leerstof van het 8-jarige lagere schoolleerplan over 6 leerjaren verdeeld.<sup>214</sup> In deze gevallen hebben het schoolmanagement en schoolbestuur zich tolerant en flexibel opgesteld.

Inspanningen om zeer makkelijk lerenden een stimulerende omgeving te bieden werpen hun vruchten af, zo blijkt uit verschillende internationale onderzoeken.<sup>215</sup>

Naast de internationale ervaringen met cognitieve uitdagingen en een begrijpende en stimulerende omgeving zijn er ook ervaringen met het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

### 3.4.3 Praktijkervaring met persoonlijke ondersteuning en begeleiding

In de onderzoeken die in § 3.4.1 en 3.4.2 zijn aangehaald wordt minder ingegaan op de ervaringen met persoonlijke ondersteuning en begeleiding dan op ervaringen met cognitieve uitdagingen en een begrijpende en stimulerende omgeving.

Webb geeft aan dat de meeste zogenoemde begaafdenprogramma's op scholen in de Verenigde Staten en de meeste boeken en artikelen over zml-kinderen zijn gericht op de cognitieve ontwikkeling en maar weinig op de

212 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18.

213 In sneltreinklassen worden snel lerende kinderen bij elkaar gebracht in één groep. Zij krijgen in deze groep versneld onderwijs. Deze leerlingen voltooiën bijvoorbeeld 2 leerjaren binnen 1 kalenderjaar. Mönks & Ypenburg 1993, p. 61

214 Duminy geeft aan dat de klassen 4 en 7 eventueel kunnen worden overgeslagen door de zml-kinderen. De reguliere leerlingen kunnen deze 2 jaren gebruiken voor herhaling van de leerstof en het vooruitblikken op de toekomstige leerstof (“review-preview”). Hiermee worden lacunes in de leerstof van snelle leerlingen vermeden en kunnen de betreffende leerlingen min of meer als groep een klas overslaan. Zij hebben daarom minder kans op problemen met de sociale aanpassing in een nieuwe groep. Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 92

215 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127, Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22 en Hoogeveen 2008, p. 212.

emotionele ontwikkeling. Hij vermeldt dat in het Amerikaanse onderwijs aan zmal-leerlingen in het algemeen weinig aandacht wordt besteed aan communicatie, gevoelens en intermenselijke relaties.<sup>216</sup> Volgens Colangelo en Webb hebben zmal-kinderen juist extra behoefte aan emotionele steun, omdat de maatschappij “fundamenteel ambivalent” tegenover hen staat.<sup>217</sup>

Betts & Neihart hebben in hun zes profielen van zmal-leerlingen (§ 3.2.3) wel persoonlijke ondersteuning en begeleiding opgenomen.<sup>218</sup>

<i>Profiel</i>	<i>Begeleiding vanuit school</i>
Zelfstandige leerling	Ontwikkelen van een lange-termijn plan voor studie Belemmeringen in tijd en plaats wegnemen Mentor Begeleiding van school- en beroepsloopbaan
Succesvolle leerling	Ontwikkeling van vaardigheden voor zelfstandig leren Mentor Begeleiding van school- en beroepsloopbaan
Uitdagende leerling	Zoveel mogelijk bij passende leerkracht plaatsen Cognitieve en sociale vaardigheden trainen Directe en helder communicatie met de leerling Gevoelens toestaan Mentor Zelfwaardering opbouwen Gedrag besturen met contracten
Onderduikende leerling	Begaafdheid herkennen en adequaat opvangen; Sekserolmodellen geven (vooral met meisjes) Doorgaan met informeren over opleidings- en beroepsmogelijkheden
Leerling met leer- en/of gedragsproblemen	Individuele begeleiding
Drop-out	Groepstherapie met sociale integratie als doel Mentor

*Overzicht 6: Persoonlijke ondersteuning en begeleiding in de zes profielen van zmal-leerlingen van Betts & Neihart<sup>219</sup>*

Bij vier van de zes profielen achten Betts & Neihart het van belang dat een persoonlijk mentor wordt aangesteld om de leerling te begeleiden. In de Verenigde Staten heeft het begrip bij de begeleiding van zmal-leerlingen een andere invulling gekregen dan in Nederland gebruikelijk is.<sup>220</sup>

216 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 102.

217 Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 105 en Colangelo & Assouline 2000, p. 597.

218 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 248-253, Hoogeveen 2008, p. 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-109.

219 Betts & Neihart, *Gifted Child Quarterly* 1988/32, p. 248-253, Hoogeveen 2008, p. 198-199 en Peters & Hoogeveen 2000, p. 108-109.

220 Peters & Hoogeveen 2000, p. 135.

Een persoonlijke mentor kan een leerling op cognitief gebied ondersteuning bieden. Een deskundige op een bepaald vakgebied kan hiervoor bijvoorbeeld op contractbasis enige tijd met een leerling samenwerken aan een project. De deskundigheid van de volwassenen is dan de basis om de leerling gemotiveerd aan het werk te zetten en een product te maken dat kwaliteit heeft.<sup>221</sup> Naast de ondersteuning op cognitief gebied kan de mentor een leerling ook persoonlijke en emotionele begeleiding bieden. Dit kan begeleiding inhouden bij het ontwikkelen van zelfvertrouwen of bij het aangaan van sociale contacten.<sup>222</sup> De mentor kan tevens bemiddelen bij of zorgdragen voor de toevoeging van specifieke programmaonderdelen aan het curriculum, zoals een training in communicatieve of in (meta-)cognitieve vaardigheden, zoals werkstrategieën en vaardigheden voor zelfstandig leren.<sup>223</sup> Ten slotte kan hij fungeren als aanspreekpunt voor de leerkrachten en een eventueel bemiddelende rol spelen tussen leerkracht en leerling.<sup>224</sup> Structureel contact met de persoonlijke mentor is voor de zmal-leerling van groot belang.<sup>225</sup>

Er blijkt minder ervaring te zijn met het verlenen van persoonlijke ondersteuning en begeleiding aan zmal-leerlingen dan met het bieden van cognitieve uitdagingen en het creëren van een positief ingestelde begrijpende omgeving, zo komt uit internationale onderzoeken naar voren.

Tot zover de lessen die zijn getrokken uit de internationale ervaringen met onderwijsaanpassingen voor zmal-leerlingen op de drie aandachtsgebieden. In de volgende paragraaf wordt een reflectie gegeven op het voorgaande en de subdeelvraag beantwoord die centraal staat in dit hoofdstuk.

### 3.5 REFLECTIE KENNIS OVER ONDERWIJS AAN ZEER MAKKELIJK LERENDEN

In dit hoofdstuk is de tweede subdeelvraag van het literatuuronderzoek beantwoord:

“Welke kennis is in de wetenschap aanwezig over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen?”

---

221 Peters & Hoogeveen 2000, p. 135.

222 Peters & Hoogeveen 2000, p. 108 en 135 en Hoogeveen, e.a. 2003, p. 20.

223 Peters & Hoogeveen 2000, p. 108 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 60.

224 Peters & Hoogeveen 2000, p. 108 en 134.

225 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 25.

Gebleken is, dat de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden is verdeeld over verschillende wetenschapsdisciplines en dat de onderlinge kennisuitwisseling tussen deze disciplines beperkt lijkt te zijn.

Voor de beantwoording van de vraag is derhalve vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines onderzocht waarom aanpassing van het onderwijs nodig is (§ 3.5.1), op welke gebieden het onderwijs aangepast moet worden (§ 3.5.2) en welke ervaringen internationaal met deze onderwijsaanpassingen zijn opgedaan (§ 3.5.3). Ten slotte is de tweede subdeelvraag beantwoord (§ 3.5.4).

### 3.5.1 Noodzaak van onderwijsaanpassing

Gebleken is dat intelligentie weliswaar is aangeboren (*nature*), maar dat de omgeving (*nurture*) voor de ontwikkeling hiervan van relevant is. Het is derhalve van belang dat de lesstof in het onderwijs aansluit bij het cognitieve niveau van de individuele leerling. Daarbij is het essentieel dat de leerling de gelegenheid krijgt om zijn vaardigheden op zijn eigen niveau te oefenen.

Tevens is gebleken dat het leerproces van zmal-leerlingen afwijkt van het leerproces van gemiddelde leerlingen.

Aanpassing van het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is noodzakelijk, zo blijkt uit analyse van wetenschappelijk onderzoek.

De afwijking van het leerproces van een zmal-leerling ten opzichte van een gemiddelde leerling is te kwantificeren. Met behulp van een (individueel) screeningsonderzoek kan een basisschoolleerkracht in kaart brengen of het behaalde resultaat van het kind in dit onderzoek overeenkomt met het aantal maanden onderwijs dat het heeft ontvangen.

De verhouding hiertussen wordt uitgedrukt als het leerrendementsquotiënt (LRQ). Gemiddeld is dit 1,0, dat wil zeggen dat het prestatieniveau overeenkomt met de verwachting.<sup>226</sup> Bij een LRQ kleiner dan 1,00 is sprake van een leerachterstand.

Opmerkelijk is dat in de literatuur van de psychodiagnostiek niet wordt ingegaan op de problemen van kinderen met een leerrendementsquotiënt groter dan 1,0.

226 Als een leerling in klas 3 na 1 jaar onderwijs (dl = 10 mnd) een dle van 10 scoort voor een toets, dan is zijn rendement LRQ = 1,00 (§ 3.2.1).

Leerlingen met een LRQ groter dan 1,0 kunnen vergelijkbare problemen ervaren als de eerste groep bij het vinden van aansluiting als in het reguliere voortgezet onderwijs en in hun functioneren in de samenleving.

De problemen van zeer makkelijk lerende leerlingen die in de literatuur worden genoemd blijken vergelijkbaar met die van zeer moeilijk lerende leerlingen.

Wanneer de onderwijsomgeving onvoldoende of niet aansluit op het leerproces van leerlingen, dan kunnen deze kinderen leer- en gedragsproblemen gaan vertonen, zo melden Frijling-Schreuder, Geelhoed en Vieijra, en Kraijer. De problemen en ervaringen die een kind op school en bij het leren opdoet kunnen belangrijke consequenties hebben, zo geven Geelhoed en Vieijra en Frijling-Schreuder aan. Het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind worden hierdoor in aanzienlijke mate bepaald.

Waar zeer moeilijk lerende kinderen worden overvraagd in de onderwijs-situatie, worden zeer makkelijk lerende leerlingen in feite ondervraagd. Hiervan wordt echter in de literatuur geen melding gemaakt. Derhalve is voor dit onderzoek een definitie van ondervragen opgesteld die is afgeleid van de bestaande definitie van overvraging.

Ondervraging is een afstemmingsprobleem: omgevingsfactoren onderschatten gedurende langere tijd de cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van de zeer makkelijk lerende.

Bij zmal-leerlingen speelt echter een aanvullend probleem. De actoren in de omgeving van deze leerlingen voldoen niet of onvoldoende aan de verwachtingen die zij hebben van hun omgevingsfactoren of de eisen die zij aan hen stellen. De mogelijkheden en de verwachtingen van de leerling en van de actoren in de omgeving passen derhalve niet bij elkaar, zij congrueren niet, de actoren functioneren niet zoals zij van elkaar verwachten.

Hieruit leid ik de volgende definitie af voor incongruentie:

Incongruentie is een wederzijds afstemmingsprobleem: gedurende langere tijd onderschatten de omgevingsfactoren van de zeer makkelijk lerende zijn cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden en tegelijkertijd voldoen deze actoren niet of onvoldoende aan de verwachtingen die de zeer makkelijk lerende van hen heeft en/of aan de eisen die hij op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stelt.

Uit analyse van de problemen van zmal-kinderen blijkt, dat deze problemen nagenoeg uitsluitend worden veroorzaakt door ondervraging van de leerling of incongruentie van de leerling en zijn omgeving.

De problemen van zmal-leerlingen komen tot uiting in onderpresteren, belemmeringen in de ontwikkeling, motivatieverlies, verveling, depressieve stoornissen, sociale en emotionele problemen en ten slotte psychische problemen.

Wanneer zmal-leerlingen niet adequaat worden begeleid, kunnen zij uiteindelijk de kenmerken van een drop-out gaan vertonen, zo is gebleken uit onderzoek van de Universiteit Nijmegen.

Genoemde problemen beïnvloeden niet alleen het functioneren van deze leerlingen op de basisschool, maar ook hun functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.

Wanneer leerlingen niet adequaat worden begeleid, zullen zij, volgens Peters en Hoogeveen, uiteindelijk de kenmerken van een drop-out gaan vertonen.

Duidelijk is geworden waarom aanpassing van het onderwijs nodig is. De problemen waarmee de leerlingen worden geconfronteerd vormen het uitgangspunt voor de aandachtsgebieden waarop het onderwijs moet worden aangepast. Deze zijn in de volgende paragraaf beschreven.

### 3.5.2 Aandachtsgebieden van onderwijsaanpassing

Ondervraging of incongruentie leiden tot problemen van zeer makkelijk lerenden op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied.

Door de probleemgebieden als uitgangspunt ten nemen, kunnen de volgende drie doelen voor het onderwijs aan zmal-leerlingen worden geformuleerd:

- Het bieden van cognitieve uitdagingen;
- Het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
- Het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

Onderwijsaanpassingen zullen derhalve op deze drie aandachtsgebieden gericht moeten zijn.

De leerkracht en het schoolmanagement en -bestuur zijn de onderwijs- en beleidsactoren die bij de onderwijsaanpassingen een cruciale rol spelen. Zonder hun inspanningen kan het aangepast onderwijs niet worden gerealiseerd. De leerkracht vervult hierin een sleutelrol. Hij is bepalend bij de signalering van de zmal-leerling en bij de begeleiding op de drie aandachtsgebieden. Het schoolmanagement en -bestuur zijn verantwoordelijk voor de zorg(-structuur) voor zmal-leerlingen, het tolerante schoolklimaat en de flexibele schoolorganisatie.

Tot zover de aandachtsgebieden waarop het onderwijs voor zmal-leerlingen moet worden aangepast. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op de internationale ervaringen met de onderwijsaanpassingen.

### 3.5.3 Internationale ervaringen met onderwijsaanpassing

Internationaal is ervaring opgedaan met onderwijsaanpassingen voor zeer makkelijk lerenden, vooral met het bieden van cognitieve uitdagingen en het creëren van een stimulerende omgeving. Deze aanpassingen blijken een overwegend positief effect te hebben op de cognitieve prestaties en op het sociaal functioneren van zeer makkelijk lerende leerlingen.

Van de cognitieve uitdagingen blijkt versnelling relatief de meeste positieve effecten op te leveren in vergelijking met de overige leerarrangementen. Versnelde zeer makkelijk lerende leerlingen blijken op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter te functioneren dan hun klasgenoten.

Kwalitatieve programmaverrijking is, naast versnelling, eveneens noodzakelijk, maar kwantitatieve verrijking moet worden vermeden. Hierbij wordt namelijk alleen meer van hetzelfde aangeboden, waardoor de potentiële ontwikkelingsmogelijkheden van de leerling juist worden verminderd. De leerling wordt alleen bezig gehouden.

Plusgroepprogramma's en speciale groepen of scholen voor zmal-leerlingen blijken positievere effecten te hebben op de schoolprestaties van deze leerlingen dan verrijkingsprogramma's binnen de klas.

Met het creëren van een positieve en begrijpende schoolomgeving voor (zeer) makkelijk lerende leerlingen zijn internationaal eveneens ervaringen opgedaan. In de Verenigde Staten is het gebruikelijk dat onderwijsgevendenden zich specialiseren op het gebied van onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen. Ook zijn er onderwijsinstellingen die hun curriculum inrichten op deze leerlingen.

Met het verlenen van persoonlijke ondersteuning en begeleiding aan zmal-leerlingen blijkt internationaal minder ervaring te zijn opgedaan dan met de andere twee aandachtsgebieden van onderwijsaanpassing. Wel geven wetenschappers aan dat zmal-kinderen juist behoefte hebben aan dergelijke ondersteuning en begeleiding. Zo hebben Betts & Neihart ook het mentor-schap veelvuldig als ondersteuningsmiddel in hun profiel opgenomen.

Tot zover de internationale ervaringen met onderwijsaanpassingen op de onderscheiden aandachtsgebieden. In de volgende paragraaf is de tweede subdeelvraag beantwoord.



### 3.5.4 Wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden

De tweede subdeelvraag “Welke kennis is in de wetenschap aanwezig over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen?” wordt als volgt beantwoord:

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen betreft het volgende:

- 1 Aanpassing van het onderwijs aan het cognitieve niveau van zeer makkelijk lerenden is noodzakelijk omdat de combinatie van *nature* en *nurture* ten grondslag ligt aan intelligentie en omdat zmal-leerlingen een kwantificeerbaar afwijkend leerproces hebben.
- 2 Basisschoolactoren kunnen door middel van een (individueel) screeningsonderzoek signaleren dat een kind zeer makkelijk lerend is.
- 3 Wanneer de onderwijsomgeving onvoldoende aansluit op het leerproces van leerlingen, kunnen zij leer- en gedragsproblemen gaan vertonen. De problemen en ervaringen die een kind op school en bij het leren opdoet kunnen belangrijke consequenties hebben, aangezien het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind hierdoor in aanzienlijke mate worden bepaald. Deze problemen beïnvloeden niet alleen hun functioneren op de basisschool, maar ook hun functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.
- 4 De leer- en gedragsproblemen van zeer makkelijk lerenden kunnen zeer ernstig zijn of worden. Deze kunnen tot uiting komen in onderpresteren, belemmeringen in de ontwikkeling, motivatieverlies, verveling, depressieve stoornissen, sociale en emotionele problemen, en psychische problemen. Wanneer leerlingen niet adequaat worden begeleid, zullen zij uiteindelijk uitvallen uit het onderwijssysteem.
- 5 De leer- en gedragsproblemen van zmal-leerlingen worden nagenoeg uitsluitend veroorzaakt door afstemmingsproblemen. Deze afstemmingsproblemen kunnen eenzijdig of tweezijdig zijn. In het geval van ondervraging onderschatten omgevingsactoren gedurende langere tijd de cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van de zeer makkelijk lerende. In het geval van incongruentie is er niet alleen sprake van ondervraging, maar ook voldoen de omgevingsactoren niet of onvoldoende aan de verwachtingen die de zeer makkelijk lerende van hen heeft en/of aan de eisen die hij op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stelt.
- 6 Onderwijsaanpassingen moeten zijn gericht op de volgende drie aandachtsgebieden om de problemen van zmal-leerlingen op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied te voorkomen:
  - a) het bieden van cognitieve uitdagingen, waarbij versnelling en kwalitatieve verrijking belangrijke instrumenten zijn;
  - b) het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving, waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
  - c) het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

7 Inspanningen om zeer makkelijk lerenden een stimulerende omgeving te bieden, blijken hun vruchten af te werpen. Gebleken is dat versnelde zeer makkelijk lerende leerlingen op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter functioneren dan hun klasgenoten die gemiddeld 1 jaar ouder zijn. Op beide gebieden blijken weinig tot geen aanpassingsproblemen te ontstaan.

Waar in deze dissertatie wordt gesproken over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen wordt bedoeld op de hiervoor gedefinieerde wetenschappelijke kennis.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de vraag in welke mate deze wetenschappelijke kennis in het Nederlandse onderwijs wordt toegepast, de derde en laatste subdeelvraag van het literatuuronderzoek.

In de voorgaande hoofdstukken is omschreven wat in dit onderzoek wordt verstaan onder zeer makkelijk lerend en welke kennis in de wetenschap aanwezig is over het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden. Gebleken dat het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden op drie aandachtsgebieden dient te worden aangepast.

In dit hoofdstuk komt de derde subdeelvraag van het literatuuronderzoek aan de orde:

“In welke mate wordt in het Nederlandse basisonderwijs de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen in de praktijk toegepast?”

Alvorens deze vraag te beantwoorden is het relevant een beeld te krijgen van de omvang van de groep zeer makkelijk lerenden waar een gemiddelde basisschool in Nederland mee te maken heeft (§ 4.1). Hiertoe zijn gegevens over onderwijsinstellingen en leerlingaantallen van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS), Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) geraadpleegd. Verder is weergegeven hoe basisscholen in Nederland het onderwijs aan zml-leerlingen hebben ingericht. Hiertoe zijn de resultaten samengevat en samengevoegd van verschillende veelal recente onderzoeken, publicaties en (beleids-)documenten van de Onderwijsinspectie en het Ministerie van OCW, de Onderwijsraad, het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO), de Rijksuniversiteit Groningen / GION, de Radbouduniversiteit Nijmegen en de Universiteit Leiden. Op basis hiervan is aangegeven welke aanpassingen in het Nederlandse onderwijs zijn gerealiseerd op het gebied van cognitieve uitdagingen (§ 4.2), het creëren van een positieve schoolomgeving waarin sociale contacten worden gestimuleerd (§ 4.3) en het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding door de school (§ 4.4). Na deze analyse wordt in § 4.5 de subdeelvraag beantwoord.

#### 4.1 OMVANG GROEP ZEER MAKKELIJK LERENDEN

Het is van belang om een beeld te krijgen van de omvang van de groep zeer makkelijk lerenden, om inzicht te krijgen in de situatie waarin een gemiddelde basisschool zich bevindt.

In 2015 waren er in totaal 6.430 basisscholen. Deze scholen zijn opgenomen in het register dat de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) beheert.<sup>1</sup>

Wanneer de percentages uit het overzicht met de classificatie van IQ-niveaus (§ 2.1.7) worden toegepast op het aantal leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs in het schooljaar 2014-2015, kan de omvang van de groep zeer makkelijk lerenden worden berekend. Volgens deze berekening nemen in Nederland 36.439 zeer makkelijk lerende leerlingen deel aan het (speciaal) basisonderwijs (zie bijlage 1).

Leerlingen op het speciaal basisonderwijs zijn leerlingen die meer hulp nodig hebben bij opvoeden en leren dan op het basisonderwijs kan worden geboden. Veelal zijn dit moeilijk lerende kinderen, kinderen met opvoedingsmoeilijkheden en / of met gedragsproblemen.<sup>2</sup>

Op basis van de opgevraagde cijfers is berekend dat zich gemiddeld 5 zeer makkelijk lerende leerlingen bevinden op een basisschool met een gemiddelde omvang van 213 leerlingen.

Wanneer wordt gekeken naar de groep bovengemiddeld, makkelijk en zeer makkelijk lerende leerlingen nemen 233.212 deel aan het (speciaal) basisonderwijs.

Op basis van de opgevraagde cijfers is berekend dat zich gemiddeld 34 bovengemiddeld, makkelijk en zeer makkelijk lerende leerlingen bevinden per basisschool met een gemiddelde omvang van 213 leerlingen.

Bij deze 34 leerlingen is sprake van een afwijkend tot zeer afwijkend leerproces vergeleken met de gemiddelde leerling. Het onderwijs voor deze kinderen zal derhalve moeten worden aangepast.

Uit bijlage 1 blijkt dat de gemiddelde aantallen tenminste sinds schooljaar 2010-2011 ongewijzigd zijn gebleven.

- 
- 1 In 2015 zijn er 6.430 instellingen voor basisonderwijs (exclusief het aantal scholen voor trekkende bevolking), 284 instellingen voor het speciaal basisonderwijs en 271 instellingen voor het (voorgezet) speciaal onderwijs (exclusief ziekenhuisscholen). Bron: DUO-website, <http://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/instellingenpo/aantal-instellingen> (publicatiedatum 13 mei 2016), laatst geraadpleegd: 1 juni 2016.
  - 2 Basisschoolleerlingen die onderwijs volgen op zogenoemde speciale scholen zijn in deze cijfers niet meegenomen, omdat op deze scholen zowel basis- als voortgezet onderwijs wordt gegeven. Leerlingen op speciale scholen zijn onder meer langdurig zieken, visueel of meervoudig gehandicapt, zeer moeilijke lerende of opvoedbare kinderen en dergelijke. *Jaarboek Onderwijs in cijfers 2011*, <http://statline.cbs.nl> laatst geraadpleegd: 1 febr. 2015 en <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/speciaal-onderwijs> laatst geraadpleegd: 10 juli 2016.

In deze paragraaf is de omvang van de groep meer dan gemiddeld lerende leerlingen in Nederland weergegeven. In het volgende wordt beschreven op welke wijze het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden is vorm gegeven op het gebied van cognitieve uitdagingen.

## 4.2 COGNITIEVE UITDAGINGEN IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS

In het Nederlandse onderwijs wordt zeer makkelijk lerende leerlingen cognitieve uitdaging geboden door leerlingen te versnellen en / of de lesstof te verrijken. Verrijking wordt in de praktijk vaker toegepast dan versnelling.<sup>3</sup> In respectievelijk § 4.2.1 en 4.2.2 wordt op deze vormen van uitdagingen ingegaan.

### 4.2.1 Versnellen

Van alle in 2010 door het Gronings Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION) van de Rijkuniversiteit Groningen (zie kader) onderzochte basisscholen laat bijna 55% (zeer) makkelijk lerende leerlingen een klas overslaan.<sup>4</sup>

Aan de Rijksuniversiteit Groningen is onder meer het "Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION)"<sup>5</sup> verbonden. Het GION verricht fundamenteel en opdrachtonderzoek om de kennis over het onderwijs te vergroten en de onderwijspraktijk te verbeteren.<sup>6</sup>

Het GION heeft in opdracht van de Onderwijsinspectie in 2010 onderzoek verricht naar het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs. Doel van dit onderzoek is om na te gaan welke "arrangementen" basisscholen bieden om excellentie van leerlingen te stimuleren.<sup>7</sup> De arrangementen variëren van duidelijk omschreven, gestructureerd georganiseerde en gefinancierde projecten, tot een binnenschoolse of bovenschoolse (plus-)groep met een vast programma, tot een combinatie van compacten, versnellen en verrijken in de eigen klas voor individuele leerlingen.<sup>8</sup>

3 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

4 Van de 457 door het GION onderzochte scholen laten 251 scholen "(hoog)begaafde leerlingen wel eens ene klas overslaan" ( $251/457 \times 100 = 54,9\%$ ). De percentages zijn berekend op basis van de data die zijn vermeld in: Doolaard & Oudbier 2010, p. 22.

5 [http://www.rug.nl/research/portal/publishers/gion-gronings-instituut-voor-onderzoek-van-onderwijs-opvoeding-en-ontwikkeling-rijksuniversiteit-groningen\(1f451421-ca0b-4603-8e1c-230e1cbdc2d7\).html](http://www.rug.nl/research/portal/publishers/gion-gronings-instituut-voor-onderzoek-van-onderwijs-opvoeding-en-ontwikkeling-rijksuniversiteit-groningen(1f451421-ca0b-4603-8e1c-230e1cbdc2d7).html), laatst geraadpleegd: 18 sept. 2016.

6 <http://www.rug.nl/research/groningen-institute-for-educational-research/organization/>, laatst geraadpleegd: 18 sept. 2016.

7 Doolaard & Oudbier 2010, p. 3.

8 Doolaard & Oudbier 2010, p. 3.

De onderzoeksvraag is: "Hoeveel basisscholen bieden een arrangement voor (hoog)begaafde leerlingen aan en hoe ziet dat arrangement eruit in termen van doelgroep, toelatingscriteria, didactische aanbod, financiering en inbedding in de cyclus van kwaliteitszorg?"<sup>9</sup> Om deze vraag te beantwoorden heeft het GION met behulp van een digitale vragenlijst een brede inventarisatie uitgevoerd onder een representatieve groep basisscholen.<sup>10</sup> De onderzoekers hebben drie bestanden geformeerd waaruit een gestratificeerde steekproef is getrokken. Hiervoor is gekozen om voldoende scholen in de steekproef die verschillende arrangementen aanbieden en om een representatief beeld te verkrijgen van de praktijk in het Nederlandse basisonderwijs.<sup>11</sup>

Bestand A bevat 316 scholen met een vast plusarrangement, te weten scholen met een Leonardo-groep of scholen waarvan uit eerder onderzoek bekend is dat zij een binnen- of een buitenschoolse plusgroep hebben of van plan zijn daarmee te beginnen. Bestand B bevat 382 scholen waarvan de subsidieaanvraag in het kader van het Excellentie-programma is gehonoreerd. Dit betreffen ongeveer 400 scholen. Scholen die in bestand A en B voorkomen, zijn alleen in bestand A opgenomen. Bestand C bevat de overige 7.429 scholen. Deze betreffen het totaal aantal basisscholen minus de scholen uit bestand A en B. Uit deze drie bestanden zijn scholen getrokken met de trekkingskansen: bestand A en B 25% en bestand C 10%. Op basis hiervan zijn respectievelijk 76, 86 en 733 scholen benaderd, waarvan uiteindelijk 47, 46 en 364 scholen de vragenlijst geheel of gedeeltelijk hebben ingevuld. Dit betreffen in totaal 457 scholen, ofwel 51% van de benaderde scholen en 5,6% van het totale scholenbestand. Volgens de onderzoekers is de steekproef representatief voor schoolgrootte, denominatie en verdeling over het land. De steekproef is volgens hen niet representatief voor wat betreft de leerlingpopulatie, omdat scholen met een hoog percentage 1.9-leerlingen iets zijn ondervertegenwoordigd. Scholen met veel ongewogen leerlingen zijn daarentegen iets oververtegenwoordigd.<sup>12</sup> Bij 19 scholen is een telefonisch non-respons onderzoek uitgevoerd.<sup>13</sup>

De algemene vorm van versnellen is het overslaan van een groep, maar veelal wel een andere groep dan groep 1 of 2. Het doen van twee groepen in één jaar komt op de tweede plaats.<sup>14</sup>

Versnellen komt het meest voor bij leerlingen in groep 3 tot en met 5, zo blijkt uit onderzoek van de Radboud Universiteit Nijmegen (RU).<sup>15</sup>

9 Doolaard & Oudbier 2010, p. 3.

10 Doolaard & Oudbier 2010, p. 3.

11 Doolaard & Oudbier 2010, p. 15.

12 Doolaard & Oudbier 2010, p. 15.

13 Doolaard & Oudbier 2010, p. 16.

14 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

15 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

Het totale percentage leerlingen dat in het schooljaar 2014-2015 in groep 8 versneld door de schoolperiode is gegaan, bedraagt 8,8%.<sup>16</sup> Dit percentage is hoger dan de opgetelde percentages leerlingen die de classificaties zeer begaafd (2,1%) en begaafd (6,4%) dragen (zie § 2.1.7). De Onderwijsinspectie meldt hierover in 2016:

“Versnelling neemt vooral toe doordat leerlingen sneller (jonger) naar groep 3 gaan. Dit is niet zonder meer een gunstige ontwikkeling. Deze jonge leerlingen blijven iets vaker zitten in groep 3 [...]. Ook blijkt dat vroege leerlingen vaker doorstromen naar het vmbo, zelfs als zij dezelfde leerprestaties hebben als andere leerlingen.”<sup>17</sup>

Redenen om te versnellen zijn zowel van cognitieve als van sociaal-emotionele aard, zo blijkt uit onderzoek van de RU. Opvallend genoeg zijn de redenen om niet te versnellen grotendeels dezelfde.<sup>18</sup>

In Nederland wordt een zeer makkelijk lerende leerling die goed functioneert veelal versneld, geeft Mooij van de RU aan. Wanneer een zmal-leerling cognitief slecht en sociaal-emotioneel gebrekkig functioneert, wordt hij niet versneld. Dit terwijl versnelling in dergelijke gevallen de problemen juist kan verminderen of zelfs kan oplossen. Door niet te versnellen, worden de problemen veelal vergroot.<sup>19</sup>

Zmal-leerlingen in Nederland die wel in groep 2 zijn versneld, worden door de leerkrachten in groep 4 gezien als leerlingen die beschikken over een hoger zelfconcept<sup>20</sup>, een beter welbevinden en een meer voldoening gevende relatie met de leerkracht dan de zmal-leerlingen die niet in groep 2 zijn versneld, zo blijkt uit onderzoek van de RU.<sup>21</sup> Laatstgenoemde leerlingen zijn in de periode van groep 2 naar 4 wat betreft taal- en rekenontwikkeling achteruit gegaan. En wat betreft hun werkhouding, zelfvertrouwen, welbevinden, populariteit en extra aanbod gaan zij, vergeleken met hun klasgenoten, minder vooruit. Ook hebben de niet versnelde zmal-leerlingen meer te maken gekregen met disciplinaire maatregelen en hebben zij vaker prestaties onder hun niveau geleverd.<sup>22</sup>

16 *Staat van het Onderwijs 2016*, p. 64.

17 *Staat van het Onderwijs 2016*, p. 64.

18 Mooij, e.a. 2007, p. 5 en 10.

19 Mooij, e.a. 2007, p. 5 en 10.

20 Zelfconcept is de manier hoe iemand tegen zichzelf aankijkt. De ervaringen in het contact met anderen beïnvloeden het zelfconcept en daarmee ook het gedrag. Anderen reageren weer op dit gedrag. Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7.

21 Mooij, e.a. 2007, p. 9.

22 Mooij, e.a. 2007, p. 9.

Tussen de 16 tot 20% van de leerlingen presteren minder dan zij kunnen: “onderpresteren”. Vooral meisjes, kinderen met minder hoog opgeleide ouders en allochtone leerlingen, hebben hiertoe de neiging. Onderpresteren komt bij taal meer voor dan bij rekenen. Mooij, e.a. 2007, p. 11.

Bij vergelijking van versnelde zmal-leerlingen met niet-versnelde zmal-leerlingen in Nederland, blijkt dat een versnelling de stabiliteit in het sociaal-emotioneel functioneren van een zmal-leerling niet negatief beïnvloedt, geeft Hoogeveen van de RU aan in haar onderzoek. Uit dit onderzoek komt tevens naar voren dat ook het meerdere keren overslaan van een klas geen negatief effect lijkt te hebben op sociaal-emotionele kenmerken. En het lange termijn-effect van versnelling is positief. Deze bevindingen komen overeen met internationale onderzoeksresultaten.<sup>23</sup>

Leerkrachten in Nederland signaleren sociaal-emotionele problemen bij versnelde zmal-leerlingen, zo blijkt uit onder meer onderzoek van de RU.<sup>24</sup>

Hoogeveen heeft in haar onderzoek versnelde zmal-leerlingen vergeleken met hun medeleerlingen in klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs die niet zijn versnelde en derhalve ouder zijn dan de eerstgenoemde leerlingen. Zij constateert dat er in sociaal-emotioneel opzicht verschillen kunnen zijn. De versnelde leerlingen hebben een positiever academisch zelfconcept<sup>25</sup> dan hun klasgenoten, maar minder zelfvertrouwen wat betreft het aangaan en hebben van sociale contacten. Hun sociale zelfconcept<sup>26</sup> is minder positief dan van hun medeleerlingen in klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Aan het einde van de tweede klas is dit verschil bij versnelde meisjes verdwenen. Bij versnelde jongens wijkt het sociale zelfconcept dan echter nog sterker af van hun medeleerlingen.<sup>27</sup>

Een van de mogelijke oorzaken voor dit verschil bij meisjes en jongens kan volgens Hoogeveen zijn, dat meisjes zich in het algemeen lichamelijk eerder ontwikkelen dan jongens. Aan het eind van het tweede leerjaar zitten de meeste niet-versnelde leerlingen, en de versnelde meisjes in hun puberteit, dit in tegenstelling tot de meeste versnelde jongens. Deze versnelde jongens verschillen hierdoor meer van hun klasgenoten dan de versnelde meisjes van hun klasgenoten verschillen.<sup>28</sup>

Uit het onderzoek van Hoogeveen komt naar voren, dat de verschillen in zelfconcept tussen versnelde en niet-versnelde leerlingen in het laatste jaar van het voortgezet onderwijs niet meer blijken voor te komen. Hoogeveen geeft aan dat deze conclusie de resultaten uit meerdere internationale onderzoeken bevestigt, dat de lange termijn effecten van versnelling positief zijn.<sup>29</sup>

23 Hoogeveen 2008, p. 215-217.

24 Hoogeveen 2008, p. 192 en 212, Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93.

25 Het academisch zelfconcept betreft de manier hoe iemand tegen zichzelf aankijkt bij schoolse leervakken. Hoogeveen, e.a. 2003, p. 8.

26 Het sociaal zelfconcept betreft de manier hoe iemand tegen zichzelf aankijkt ten aanzien van het functioneren in de groep. Hoogeveen, e.a. 2003, p. 8.

27 Hoogeveen 2008 p. 213.

28 Hoogeveen 2008 p. 214.

29 Hoogeveen 2008 p. 217.



Uit onderzoek in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs van de RU, blijkt dat Nederlandse docenten van versnelde leerlingen geen al te positieve indruk hebben van het sociaal functioneren van deze leerlingen. Ook klasgenoten van de versnelde leerlingen beoordelen de sociale status van deze versnelde klasgenoten minder positief dan die van de niet-versnelde klasgenoten.<sup>30</sup>

De algemene acceptatie van de versnelde leerlingen door anderen blijkt lager te zijn. Tevens geeft Hoogeveen aan dat deze leerlingen vaker sociaal worden afgewezen door hun klasgenoten dan niet-versnelde leerlingen.<sup>31</sup>

Hoogeveen merkt op dat het voor de hand ligt dit te wijten aan de jonge leeftijd van de versnelde leerling, maar zij geeft aan dat resultaten van eerder onderzoek eerder in de richting wijzen van de hoge intelligentie als oorzaak van de sociaal-emotionele problemen.<sup>32</sup> Hoogeveen geeft aan, dat een sociaal competente zml-leerling slechte sociale relaties kan hebben wanneer hij wat betreft sociale competentie voorloopt op zijn of haar klasgenoten. Door onvoldoende begrip vanuit de omgeving, of incongruentie van de leerling en zijn omgeving (§ 3.5.1), kan deze leerling zich anders, misschien zelfs sociaal inadequaat gaan gedragen. Dit kan leiden tot verwachtingseffecten en *selffulfilling prophecy's*. Als een docent verwacht dat een leerling zich sociaal inadequaat gaat gedragen, dan vergroot dit de kans dat de leerling zich ook zo gaat gedragen.<sup>33</sup>

“Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachtverwachtingen van grote invloed kunnen zijn op het functioneren van een leerling en dat gedrag, dat verwacht wordt dat zal optreden, juist dóór die verwachting ook daadwerkelijk optreedt (“self-fulfilling prophecy”).”<sup>34</sup>, zo geeft Hoogeveen aan.

Hoewel versnellen in Nederland niet altijd probleemloos verloopt, merkt Hoogeveen op:

“Niet versnellen lijkt geen oplossing te zijn; te veel studies en praktijkervaringen laten de positieve effecten van versnelling en de negatieve effecten van niet versnellen zien.”<sup>35</sup>

30 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 10.

31 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 11.

32 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 11.

33 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 15.

34 Hoogeveen 2008, p. 192.

35 Hoogeveen 2008 p. 214.

Onderzoekers van de RU concluderen dat versnellen binnen de stof, of compacten, met name plaats vindt bij rekenen en taal. In de groepen 1 en 2 vindt dit nauwelijks plaats, in de groepen 3 en 4 iets meer. Vooral in groep 6 en hoger komt dit voor.<sup>36</sup>

Naast versnelling dient ook kwalitatieve verrijking te worden geboden (zie § 3.5.4).

#### 4.2.2 Verrijken

In het Nederlandse onderwijs is verrijking, ofwel verdieping en verbreding, het meest gekozen leerarrangement voor zml-leerlingen, zo blijkt uit verschillende onderzoeken.<sup>37</sup> Van alle door het GION in 2010 onderzochte scholen past ruim 73% het onderwijs voor (zeer) makkelijk lerenden aan door differentiatie in de eigen groep. Van een schoolgebonden plusgroep maakt nog geen 24% van de scholen gebruik en van een bovenschoolse plusgroep nog geen 16%. Zo'n 2% biedt een Leonardo- of soortgelijke groep en bijna 12% een ander onderwijsaanbod.<sup>38</sup>

De Onderwijsinspectie heeft met haar rapport in 2015 opnieuw in kaart gebracht hoe scholen in het primair (po) en het voortgezet onderwijs (vo) voor de (potentieel) cognitief best presterende leerlingen het onderwijs inrichten.<sup>39</sup>

Het onderzoek van de Onderwijsinspectie uit 2015 heeft een verkennend karakter.<sup>40</sup> Uitgegaan wordt uitgegaan van de volgende definitie:

*“De (cognitief) best presterende leerlingen zijn de leerlingen die landelijk gezien voor begrijpend lezen of rekenen/wiskunde tot de 20 procent best presterende leerlingen behoren. Het gaat hierbij om leerlingen die bijvoorbeeld in de niveau-indeling van Cito voor begrijpend lezen of rekenen/wiskunde op niveau I scoren.”<sup>41</sup>*

In het po is specifiek gekeken naar de leerlingen die landelijk gezien tot de 20% best presterende leerlingen behoren. “Deze leerlingen stromen veelal door naar het vwo.

36 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

37 Mooij, e.a. 2007, p. 4 en Doolaard & Oudbier 2010, p. 25-26.

38 Van de 457 door het GION in 2010 onderzochte scholen passen 335 scholen het onderwijs aan door differentiatie in de eigen groep voor (zeer) makkelijk lerenden ( $335/457 \times 100 = 73,3\%$ ). Van een schoolgebonden plusgroep maken 108 scholen gebruik ( $108/457 \times 100 = 23,6\%$ ) en van een bovenschoolse plusgroep 71 scholen ( $71/457 \times 100 = 15,5\%$ ). In 2010 bieden 10 scholen een Leonardo- of soortgelijke groep ( $10/457 \times 100 = 2,2\%$ ) en 54 scholen bieden een ander onderwijsaanbod ( $54/457 \times 100 = 11,8\%$ ). De percentages zijn berekend op basis van de data die zijn vermeld in: Doolaard & Oudbier 2010, p. 22.

39 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 3 en *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 4.

40 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 3 en *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 4.

41 *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 5.

Het onderzoek in het voortgezet onderwijs is daarom uitgevoerd in het vwo.<sup>42</sup> De onderzoeksvraag in het po is: "Hoe richten scholen in het primair onderwijs het onderwijs aan de cognitief best presterende leerlingen in?"<sup>43</sup> Het onderzoek is gericht op drie aandachtsgebieden, namelijk schoolbeleid, signalering en opstellen leerdoelen en uitvoering van de zorg in de klas.<sup>44</sup>

Er is een digitale vragenlijst verspreid onder een representatieve steekproef van 200 basisscholen met het verzoek aan de directie en intern begeleider om deze gezamenlijk in te vullen. De respons bedraagt 96%. Van de basisscholen die een vragenlijst hebben ontvangen, zijn er 50 geselecteerd voor een schoolbezoek. Doel van dit bezoek is "om het beeld dat naar voren komt uit de vragenlijst te verifiëren en aan te scherpen".<sup>45</sup> De inspecteurs hebben van deze 50 bezochte basisscholen een overzichtsformulier ingevuld. De respons van het schoolbezoek bedraagt 96%.<sup>46</sup>

Hoewel de bevroegde en bezochte scholen geen aselekt getrokken steekproef zijn, er zijn bijvoorbeeld geen (zeer) zwakke scholen in opgenomen, geeft de Inspectie aan dat de bevroegde en bezochte scholen in grote mate een representatieve afspiegeling zijn van de totale scholenpopulatie.<sup>47</sup>

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie in 2015 blijkt, dat de meeste basisscholen differentiëren in de reguliere lessen.<sup>47</sup>

Compacten en verrijken in de eigen groep vindt op veel scholen plaats, maar blijft volgens de Onderwijsinspectie en het GION veelal beperkt tot één leergebied, te weten rekenen / wiskunde.<sup>48</sup>

Het aanbod voor andere leergebieden is volgens de Inspectie beduidend minder ver ontwikkeld.<sup>49</sup> Het GION geeft aan dat na rekenen op het gebied van taal en lezen relatief veel verrijkingsstof wordt geboden. In mindere mate is er aandacht voor wereldoriëntatie, dat bestaat uit de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek.<sup>50</sup>

42 *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 4.

43 *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 4.

44 *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 5.

45 *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 5.

46 *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 5-6.

47 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 14 en 17.

48 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 14 en 17 en Doolaard & Oudbier 2010, p. 26.

49 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 14.

50 Doolaard & Oudbier 2010, p. 26.

Scholen die differentiëren in de eigen groep, verrijken volgens het GION de lesstof meestal door de verrijkingsstof uit de reguliere methodes aan te bieden.<sup>51</sup> Ook de Onderwijsinspectie constateert in 2015 dat de beschikbare methoden en materialen sturend zijn voor de onderwijsaanpassingen op de basisscholen.<sup>52</sup>

Van andere materialen c.q. bronnen, zoals ICT-materiaal en speciale methoden voor zml-leerlingen, wordt in mindere mate gebruikt gemaakt om verrijking te bieden.<sup>53</sup> Het is tevens volgens de Inspectie op veel scholen leraarafankelijk op welke wijze deze beschikbare aanvullende materialen worden ingezet om de lesstof te verrijken.<sup>54</sup> Bij de inzet van deze materialen worden de scholen namelijk niet ondersteund door een bijbehorende onderwijsmethode. De scholen blijken als gevolg hiervan het aanpassen van het onderwijs als moeilijker te ervaren.<sup>55</sup>

Circa driekwart van de scholen laat leerlingen eerst de vaste lesstof afmaken voordat zij mogen beginnen met de verrijkingsstof, zo blijkt uit onderzoek van het GION.<sup>56</sup>

Uit onderzoek van het GION blijkt tevens dat op bijna 43% van de gevallen er een vast tijdstip in de week is waarop de leerlingen aan deze stof mogen werken. Zij werken in alle gevallen 2 tot 3 uur per week aan de verrijkingsstof. Leerlingen werken hieraan in meer dan de helft van de gevallen zelfstandig. En bijna 1 op de 3 werkt samen met anderen. Volgens de scholen is slechts in 16% van de gevallen uitleg van de leerkracht nodig bij de verrijkingsstof. In de eigen groep wordt de leerling vaak verondersteld zelfstandig te werken.<sup>57</sup>

In groep 1 en 2 vindt verdieping en verbreding bijna niet plaats. Pas in groep 5 en hoger is hiervan sprake, zo blijkt uit onderzoek van de RU Nijmegen.<sup>58</sup>

De RU Nijmegen rapporteert dat verrijkingsstof slechts in iets meer dan de helft van de gevallen wordt nagekeken en veelal niet op het rapport wordt vermeld. De leerkrachten geven aan dat begeleiding in het algemeen wel plaats vindt.<sup>59</sup>

51 Doolaard & Oudbier 2010, p. 26.

52 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 10-11 en 14.

53 Doolaard & Oudbier 2010, p. 26.

54 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 11.

55 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 10.

56 Doolaard & Oudbier 2010, p. 27.

57 Doolaard & Oudbier 2010, p. 27.

58 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

59 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

Bij verrijking in de schoolgebonden en bovenschoolse plusgroep wordt volgens het GION de meeste aandacht besteed aan wereldoriëntatie en daarna aan rekenen. In deze plusgroepen worden vrij veel verschillende materialen c.q. bronnen gebruikt om verrijking aan te bieden. Relatief het meest worden speciale methoden voor zmal-leerlingen gebruikt en daarnaast ICT-materialen of zelf ontwikkeld verrijkingmateriaal.<sup>60</sup>

Aan plusgroepen wordt volgens onderzoek van de RU Nijmegen vooral door leerlingen uit groep 6 en hoger deelgenomen. Deelname in groep 1 en 2 komt nauwelijks of niet voor. De plusgroep wordt in 2007 in vrijwel alle gevallen binnen de school georganiseerd. Het volgen van plusgroepen door basisschoolleerlingen in het voortgezet onderwijs of bij een andere externe instantie komt niet veelvuldig voor. Deelname aan een plusgroep vindt altijd tijdens schooltijd plaats, veelal gedurende het gehele jaar. Soms is deelname beperkt tot een aantal weken per jaar. Bij het merendeel van de leerlingen wordt 0 tot 4 uur per week aan de plusgroep besteed en bij de overige leerlingen is dit in het algemeen 5 tot 8 uur per week.<sup>61</sup>

Uit onderzoek van het GION blijkt dat er weinig samenhang is tussen het onderwijs dat wordt gegeven in de reguliere groep van de leerling en het onderwijs dat wordt gegeven in de plusgroep. De helft van de scholen met een plusgroep binnen de school geeft aan dat er soms samenhang is en bijna een kwart geeft aan dat er geen samenhang is tussen deze onderwijsvormen. Bij een bovenschoolse plusgroep is er nog minder samenhang: 40% van de scholen geeft aan dat er soms samenhang is en 50% dat er geen samenhang is tussen deze onderwijsvormen.<sup>62</sup>

“De indruk bestaat dat veel huidige vormen van verrijking vooral als doel hebben dat leerlingen zich prettig voelen, door voor hen interessante leerstof aan te bieden. Ze worden echter te weinig gestimuleerd om over hun eigen grenzen heen te gaan. Wat dus bereikt wordt is weliswaar minder frustratie op school, maar er wordt weinig meer geleerd dan alleen het reguliere programma.”<sup>63</sup>,

zo geeft Mooij van de RU Nijmegen aan.

Tot zover de onderzoeksresultaten over de aanpassingen op het gebied van cognitieve uitdagingen. In het volgende paragraaf wordt de Nederlandse schoolomgeving van zmal-kinderen beschreven.

60 Doolaard & Oudbier 2010, p. 26.

61 Mooij, e.a. 2007, p. 4.

62 Henkens 2010, p. 11 en Doolaard & Oudbier 2010, p. 28.

63 Mooij, e.a. 2007, p. 11.

### 4.3 SCHOOLOMGEVING ZMAL-LEERLINGEN IN NEDERLAND

In de schoolomgeving staat de leerkracht en zijn gedrag centraal. Daarnaast speelt ook de houding van de andere leerlingen en hun ouders een rol.

De Onderwijsraad geeft aan dat er sprake is van een afwachtende en soms negatieve houding van school en van leerkrachten. De communicatie tussen school en ouders verloopt veelal moeizaam, waardoor kinderen lang niet altijd de benodigde extra zorg en begeleiding krijgen.<sup>64</sup>

De basisschoolleerkracht signaleert een potentieel (zeer) makkelijk lerende leerling vooral door de indruk die hij heeft van de leerling, de gemaakte toetsen uit het leerlingvolgsysteem en door (groeps-) observaties, zo blijkt uit onderzoek van het GION. Als bronnen voor het diagnosticeren van (z)mal worden voornamelijk genoemd: een gesprek met de ouders en gerichte observatie. Vanaf groep 3 wordt het doortoetsen een steeds belangrijker diagnose-instrument en in de bovenbouw wordt een gesprek met de leerling ook vaak gehanteerd als instrument.<sup>65</sup>

Schoolleiders geven aan dat gemiddeld 6% van hun leerlingen (z)mal is, een ontwikkelingsvoorsprong heeft of anderszins meer capaciteiten heeft dan andere leerlingen.<sup>66</sup> Bij het merendeel betreft het een vermoeden hiervan en bij circa 20% een officiële diagnose van (z)mal of ontwikkelingsvoorsprong.<sup>67</sup>

Gebleken is dat er een duidelijke samenhang is tussen de ontwikkeling van de zmal-leerlingen en de kenmerken van de onderwijssituatie. Zo komt onder meer uit onderzoek van de RU Nijmegen naar voren dat leerlingen in de onderbouw van het basisonderwijs worden geremd in hun ontwikkeling en in hun leerproces. Gesproken wordt van “gedwongen onderpresteren” (§ 3.2.2).<sup>68</sup>

Hoogeveen geeft aan dat de algemene acceptatie van de versnelde leerlingen door anderen lager is dan van niet-versnelde leerlingen. Tevens worden versnelde leerlingen vaker sociaal afgewezen door hun klasgenoten dan niet-versnelde leerlingen.<sup>69</sup> Docenten blijken zich bezorgd te tonen over de sociale isolatie en de sociale competentie van versnelde leerlingen. Hoogeveen merkt op dat deze bezorgdheid niet overeenkomt met de resultaten

---

64 Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren? 2004, p. 39.

65 Doolaard & Oudbier 2010, p. 21.

66 Doolaard & Oudbier 2010, p. 19.

67 Doolaard & Oudbier 2010, p. 20.

68 Mooij, e.a. 2007, p. 9, 52-53 en Webb, Meckstroth & Tolan 2002, p. 1.

69 Hoogeveen, e.a. 2003, p. 11.

van internationaal onderzoek. In dit laatste is naar voren gekomen dat er op sociaal-emotioneel weinig aanpassingsproblemen ontstaan (4.2.1).<sup>70</sup>

“sociaal- emotionele problemen worden vaak gezien als gevolg van een sociaal-emotionele achterstand terwijl het tegenovergestelde aan de hand is.”<sup>71</sup>,

zo geeft Mooij aan.

Naast de leerkracht spelen ook de (andere) leerlingen en hun ouders een belangrijke rol. Zij blijken versnelde klasgenoten minder positief benaderen dan niet-versnelde klasgenoten. Leerlingen die op een Nederlandse basisschool versneld zijn, kunnen op de middelbare school worden geconfronteerd met het feit dat hun sociale status in de eerste twee jaar minder positief is dan van hun klasgenoten, blijkt uit onderzoek van Hoogeveen.<sup>72</sup>

Versnelde leerlingen worden relatief veel sterker te zijn vertegenwoordigd in de groep van sociaal afgewezen leerlingen dan hun klasgenoten,<sup>73</sup> zo blijkt uit onderzoek van de RU Nijmegen. Zij worden minder vaak genoemd als één van de leukste, en vaker als één van de minst leuke klasgenoten. Ook worden ze vaker verwaand genoemd en minder vaak coöperatief, humoristisch, behulpzaam, leidend of sociaal.<sup>74</sup>

Hoogeveen geeft aan dat deze bevindingen onverwacht negatief zijn voor de versnelde groep en ook niet in overeenstemming met internationale onderzoeksresultaten.<sup>75</sup>

In deze paragraaf is aandacht besteed aan de schoolomgeving van zml-leerlingen. In het volgende wordt ingegaan op de schoolse begeleiding en ondersteuning van de leerlingen.

#### 4.4 SCHOOLSE BEGELEIDING EN ONDERSTEUNING ZEER MAKKELIJK LERENDEN

Zeer makkelijk lerenden hebben behoefte aan persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

70 Hoogeveen 2008 p. 212, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127 en Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22.

71 Mooij, e.a. 2007, p. 11.

72 Hoogeveen 2008 p. 213-214.

73 Hoogeveen 2008 p. 213.

74 Hoogeveen 2008 p. 214.

75 Hoogeveen 2008 p. 213-214.

Scholen en leerkrachten blijken zeer makkelijk lerenden soms als een bedreiging te ervaren, zo geeft de Onderwijsraad aan. Onbegrip bemoeilijkt de communicatie tussen het kind en de school, omdat de leerling anders met de leerstof en de sociale omgeving omgaat dan een gemiddelde leerling.<sup>76</sup>

Scholen en ouders van zmal-kinderen blijken volgens de Onderwijsraad in de praktijk eveneens moeizaam met elkaar te communiceren over signalering, diagnosestelling, gewenste aanpak en begeleiding van het kind.<sup>77</sup>

Volgens de Onderwijsraad geven ouders vaak aan dat zij op school geen gehoor krijgen wanneer zij aangeven te weten wat er met hun kind aan de hand is.<sup>78</sup> De Onderwijsraad en het “Landelijk Informatiepunt (Hoog) begaafdheid”<sup>79</sup> bevestigen dat er diepe kloven zijn tussen ouders en de onderwijsinstelling.<sup>80</sup> Dit klemmt des te meer, omdat volgens Mooij en Fettlea de relatie tussen ouders en school van belang is voor het onderwijsaanbod aan het zmal-kind. In de praktijk blijkt het vooral afhankelijk te zijn van de relatie tussen ouders en school en de kwaliteiten van de betrokken leerkracht(en) of er qua niveau en tempo voldoende onderwijsaanbod en uitdaging is voor zmal-leerlingen, zo komt uit onderzoek in 2010 naar voren.<sup>81</sup>

Van Heek e.a. hebben in 1976 in het boek “Het verborgen talent. Milieu schoolkeuze en schoolgeschiktheid”<sup>82</sup> een samenvatting gegeven van het werk van een groep onderzoekers binnen en in relatie tot het Sociologisch Instituut te Leiden.

“Zij werden getroffen door het verschijnsel, dat in de Nederlandse welvaartsstaat omstreeks 1960 de desbetreffende statistieken toonden, dat een jongen, afkomstig uit het milieu der vrije beroepen en hogere employés, gemiddeld een minstens vijftien maal grotere kans maakt tot het v.h.m.o. te worden toegelaten dan een leeftijdsgenoot uit het milieu der niet-agrarische handarbeiders. Voor de toelating tot het universitaire onderwijs zijn deze kansverschillen nog groter.”<sup>83</sup>

76 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 40.

77 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 40.

78 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 40.

79 Het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid is inmiddels ondergebracht bij het SLO onder de naam: “SLO Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling”. Dit informatiepunt bundelt informatie over (hoog)begaafdheid in combinatie met het onderwijs en stelt deze informatie ter beschikking aan een ieder. <http://talent.slo.nl/over/links/hooqbe/>, laatst geraadpleegd: 27 aug. 2016.

80 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 40.

81 Mooij & Fettlea 2010, p. 6.

82 Van Heek, e.a. 1976.

83 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.



Aangezien de wetenschappelijke literatuur geen duidelijke verklaring voor dit verschijnsel bood, is hiernaar onderzoek uitgevoerd in periode 1961-1967, in het zogenoemde Talentenproject. De volgende probleemstelling is hiertoe ontwikkeld op basis van het rechtvaardigheidsbeginsel dat rekening houdt met het individuele belang, en het efficiency-principe dat het algemeen belang vertegenwoordigt:<sup>84</sup>

“I welke maatschappelijke factoren beïnvloeden de doorstroming van scholieren uit de lagere sociale lagen in de opeenvolgende fasen van het Nederlandse onderwijs?

In een latere fase van het onderzoek ontstond de tweede probleemstelling:

II Welke bijdrage kan het onderwijs, met name het l.o. [lager onderwijs] en de voorbereiding tot het l.o., geven tot een ontwikkeling waarbij de verschillen in leerprestaties, die voortkomen uit ongunstige milieu-omstandigheden – met name voor scholieren afkomstig uit de lagere milieus – zoveel mogelijk worden weggenomen, zodat wat het onderwijs betreft optimale ontwikkelingsmogelijkheden worden geschapen?”<sup>85</sup>

Het Talentenproject heeft verschillende deelonderzoeken en een literatuurstudie uitgevoerd.<sup>86</sup>

Uit het onderzoek is gebleken dat “de ernstigste hinderpalen zich voordoen vóór de overgang naar het v.h.m.o.”<sup>87</sup>, het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs, namelijk tijdens het lager onderwijs of op de overgang van het lager onderwijs naar het v.h.m.o.<sup>88</sup>

Voor de resultaten van dit onderzoek wordt verwezen naar § 13.2.5.

Ondersteuning aan zmal-leerlingen schiet tekort, zo blijkt uit verschillende onderzoeken van de Radboud Universiteit Nijmegen in 2007 en 2010 en het onderzoek van Van Heek c.s. in 1976. Ondersteuning wordt te laat geboden en is te weinig gestructureerd ingepast in het leerproces. De basisschoolperiode levert voor zmal-leerlingen de meeste problemen op en dan vooral de periode in de onderbouw. Het bieden van aangepast basisonderwijs vanaf het begin van de basisschool blijkt in praktijk een grote uitzondering. Veelal wordt gereageerd op probleemgedrag in plaats van op zmal-leergedrag.<sup>89</sup>

84 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.

85 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.

86 Van Heek, e.a. 1976, p. 341.

87 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.

88 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.

89 Driessen, Mooij & Doesborgh 2007, p. 1, Dit onderzoek vormt het derde onderzoeksdeel van Mooij, e.a. 2007. Het betreft een secundaire analyse op de cohortgegevens van leerlingen en leerkrachten uit het PRIMA- onderzoek in het primair onderwijs. Driessen, Mooij & Doesborgh 2007, p. V, Van Heek, e.a. 1976, p. 339, Mooij, e.a. 2007, p. 6 en 52-53 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 13 en 19.

In § 4.4 is aangegeven in hoeverre in het Nederlands (basis-) onderwijs aandacht wordt besteed aan de drie aandachtsgebieden die voor zmal-leerlingen van belang zijn.

In de volgende paragraaf wordt een reflectie gegeven op de bevindingen en de subdeelvraag beantwoord die centraal staat in dit hoofdstuk.

#### 4.5 REFLECTIE TOEPASSING VAN WETENSCHAPPELIJKE KENNIS

In dit hoofdstuk wordt de derde subdeelvraag van dit vooronderzoek beantwoord:

“In welke mate wordt in het Nederlandse basisonderwijs de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen in de praktijk toegepast?”

In het volgende wordt weergegeven welke onderwijsaanpassingen de basisscholen bieden op de drie onderscheiden aandachtsgebieden (§ 4.5.1). Vervolgens wordt de derde subdeelvraag beantwoord (§ 4.5.2).

##### 4.5.1 Toegepaste onderwijsaanpassingen zmal-kennis

Om een beeld te krijgen van de omvang van de groep zeer makkelijk lerenden waarmee een gemiddelde basisschool in Nederland te maken heeft, zijn gegevens over onderwijsinstellingen en leerlingaantallen geraadpleegd.

Op basis van de opgevraagde cijfers is berekend dat zich gemiddeld 5 zeer makkelijk lerende leerlingen bevinden op een basisschool met een gemiddelde omvang van 213 leerlingen.

Het vanaf het begin van de basisschool bieden van aangepast basisonderwijs voor deze leerlingen blijkt bijna niet plaats te vinden. De leerlingen worden als gevolg hiervan geremd in hun ontwikkeling en in hun leerproces, er is sprake van gedwongen onderpresteren.

Versnelling door het overslaan van een groep wordt in Nederland in 2010 door bijna 55% van de onderzochte basisscholen aangeboden aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen.

In Nederland wordt een zeer makkelijk lerende die goed functioneert veelal versneld. Wanneer een zmal-leerling cognitief slecht en sociaal-emotioneel gebrekkig functioneert wordt hij niet versneld.

Verrijking is in Nederland het meest toegepaste leerarrangement. Veel basisscholen bieden dit aan door de leerstof op verschillende leerniveaus aan te bieden. Deze verrijkingslesstof maakt meestal deel uit van de reguliere onderwijsmethodes. In het algemeen is het aanbod beperkt tot één of enkele leergebied(en), namelijk rekenen en taal. De leerlingen mogen hieraan doorgaans beginnen als het gewone werk af is.

Op basis hiervan kan worden geconcludeerd dat in Nederland het onderwijs op cognitief gebied in het algemeen zeer beperkt wordt aangepast aan zeer makkelijk lerende leerlingen.

Wat betreft de schoolomgeving is sprake van veel onwetendheid van en onbegrip bij leerkrachten en scholen.

Wanneer zmal-leerlingen versneld zijn is de acceptatie van deze leerlingen door hun leerkrachten en hun klasgenoten niet vanzelfsprekend. Nederlandse leerkrachten van versnelde leerlingen blijken geen al te positieve indruk te hebben van het sociaal functioneren van deze leerlingen. Tevens blijken versnelde leerlingen relatief veel sterker vertegenwoordigd te zijn in de groep van sociaal afgewezen leerlingen dan hun klasgenoten.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat het zmal-leerlingen in het algemeen ontbreekt aan een positief ingestelde en begrijpende omgeving.

Persoonlijke ondersteuning en begeleiding van de zeer makkelijk lerenden schiet in de onderwijspraktijk tekort, aangezien er weinig begrip is voor deze leerlingen. De moeizame communicatie tussen scholen, zmal-kinderen en hun ouders blijkt hierbij een probleem te vormen.

Zeer makkelijk lerende leerlingen ontvangen geen of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding, zo komt uit onderzoek naar voren.

Door ondervraging van de leerling in het Nederlandse onderwijs en doordat de omgeving en de zmal-leerling niet congrueren, worden de gemiddeld 5 zmal-leerlingen per gemiddelde basisschool geconfronteerd met (ernstige) problemen.

In deze paragraaf is weergegeven welke onderwijsaanpassingen de Nederlandse basisscholen bieden. In de volgende paragraaf wordt de derde subdeelvraag beantwoord.

#### 4.5.2 Toepassing kennis zeer makkelijk lerenden

De derde subdeelvraag “In welke mate wordt in het Nederlandse basisonderwijs de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen in de praktijk toegepast?” kan als volgt worden beantwoord:

De wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het Nederlands basisonderwijs, omdat:

- 1 het onderwijs op cognitief gebied in het algemeen zeer beperkt is aangepast aan zmal-leerlingen, aangezien versnelling beperkt wordt toegepast en verrijking veelal kwantitatief is;
- 2 de schoolomgeving van zmal-leerlingen in het algemeen niet positief en begrijpend is ingesteld;
- 3 de leerlingen veelal niet of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding ontvangen.

In hoofdstuk 5 wordt geanalyseerd welke factoren doorslaggevend zijn voor de kennistoepassing.

In het voorgaande is gebleken dat de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende nagenoeg niet wordt toegepast in het Nederlands basisonderwijs.

In dit hoofdstuk staat de vierde subdeelvraag van het literatuuronderzoek centraal:

“Door welke factoren wordt de kennistoepassing op basisschoolniveau bepaald?”

Uitgangspunt in dit onderzoek is dat het plan, c.q. de intentie van de onderwijs- en beleidsactoren om de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zml-leerlingen al dan niet toe te passen op de basisschool, is gebaseerd op hun overtuigingen (§ 1.2.2).

Wanneer de actoren deze kennis willen benutten, zijn twee factoren cruciaal om het plan uit te voeren. Ten eerste dienen de actoren te beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden om de kennis te kunnen toepassen. Ten tweede dienen de omgevingsfactoren de kennistoepassing op basisschoolniveau te faciliteren, of tenminste niet te zeer te belemmeren.

Beide factoren spelen ook een rol bij de vorming van het plan of de intentie om de wetenschappelijke kennis in het basisonderwijs toe te passen. Onderwijs- en beleidsactoren zullen niet geneigd zijn om deze kennis toe te passen wanneer zij veronderstellen dat zij onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om het plan uit te voeren en / of wanneer zij vermoeden dat de omgeving de kennistoepassing zal belemmeren (§ 1.2.2).

De kennis en vaardigheden en omgevingsfactoren kunnen derhalve het gedrag van de actoren op twee manieren beïnvloeden.

Eerst wanneer de actoren beschikken over genoemde kennis en vaardigheden en de omgeving geen belemmeringen opwerpt om de kennis toe te passen, wordt het relevant om na te gaan op welke overtuigingen het voorstellen van de actoren is gebaseerd om de wetenschappelijke kennis niet toe te passen in het onderwijs.

Voor de beantwoording van de vierde subdeelvraag is het derhalve van belang na te gaan of de actoren beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden om de wetenschappelijke kennis te kunnen benutten. Om dit beeld te verkrijgen zijn de resultaten geanalyseerd van verschillende onderzoeken van de Rijksuniversiteit Groningen / GION en de Radbouduniversiteit Nijmegen. Tevens zijn de onderzoeksresultaten en publicaties van de

Onderwijsinspectie en de Onderwijsraad. Het resultaat van deze analyse is beschreven in § 5.1.

Daarop is nagegaan of omgevingsfactoren invloed uitoefenen op het basisschoolbeleid. Voor deze analyse zijn wetenschappelijke onderzoeken en (beleids-)documenten van het Ministerie van OCW bestudeerd. De bevindingen van deze analyse zijn weergegeven in § 5.2. Vervolgens wordt in § 5.3 de subdeelvraag beantwoord.

## 5.1 KENNIS EN VAARDIGHEDEN BASISCHOOLACTOREN

In § 5.1.1 worden de resultaten weergegeven van verschillende onderzoeken waarin is nagegaan over welke kennis en vaardigheden leerkrachten beschikken op het gebied van zmal-leerlingen. In § 5.1.2 worden de resultaten beschreven van onderzoek naar schoolbeleid voor zeer makkelijk lerenden. Hieruit komt de kennis van het schoolmanagement en -bestuur op dit aandachtsgebied naar voren.

### 5.1.1 Leerkrachten

Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten in Nederland niet al te positief staan tegenover het versnellen van leerlingen. In § 4.2.1 is naar voren gekomen dat leerkrachten bij versnelde zmal-leerlingen sociaal-emotionele problemen verwachten en signaleren. Dit is niet in lijn met de resultaten uit vele (inter-) nationale onderzoeken, waaruit is gebleken dat zmal-leerlingen op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter functioneren dan hun medeleerlingen.<sup>1</sup> Er blijkt sprake te zijn van onbegrip, omdat de leerling anders met de leerstof en de sociale omgeving omgaat dan een gemiddelde leerling.<sup>2</sup>

Hoogeveen en Mooij geven in 2004 en 2007 dan ook aan, dat in de opleiding tot leerkracht in het algemeen niet tot nauwelijks aandacht wordt besteed aan zeer makkelijk lerenden en het werken met deze leerlingen.<sup>3</sup>

Leerkrachten specialiseren zich in Nederland alleen vrijwillig en op kleine schaal op het gebied van onderwijs aan (z)mal-leerlingen, merkt Hoogeveen op.<sup>4</sup>

Hoogeveen heeft onderzocht of het verschaffen van informatie over zeer makkelijk lerenden van belang is voor de houding van de leerkrachten die te maken hebben met versnelde zmal-leerlingen.<sup>5</sup>

1 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 93, Peters & Hoogeveen 2000, p. 127, Hoogeveen 2008, p. 192 en 212 en Hoogeveen, e.a. 2003, p. 7 en 22.

2 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39-40.

3 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18 en Mooij, e.a. 2007, p. 10.

4 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18.

5 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 19 en Hoogeveen 2008, p. 212.

Leerkrachten laten zich na een informatiebijeenkomst minder negatief uit over het sociaal-emotioneel functioneren van versnelde leerlingen dan docenten die deze bijeenkomst niet hebben bijgewoond of die alleen schriftelijk materiaal aangeboden kregen. Specifieke en doelgerichte informatie over versnelling en zeer makkelijk lerenden blijkt ertoe bij te dragen, dat docenten hiervan een reëlere en positievere indruk hebben van versnelde zmal-leerlingen. Naar verwachting heeft dit een gunstig effect op de benadering van deze leerlingen.<sup>6</sup>

Uit zelfrapportage van de schoolleiders van de Nederlandse basisscholen in 2010, blijkt dat bijna 31% van de scholen aangeeft dat de meerderheid van de leerkrachten niet in staat is om zmal-leerlingen te signaleren. Ruim 40% van de scholen geeft aan dat een minderheid van de leerkrachten beschikt over basiskennis en -vaardigheden om onderwijs aan zmal te verzorgen. En 80% van de scholen geeft aan dat een minderheid of geen van de leerkrachten gevorderde kennis en -vaardigheden heeft op dit gebied.<sup>7</sup>

De Onderwijsinspectie geeft in 2015 aan dat onderwijsactoren veelal over onvoldoende expertise en tijd beschikken om (zeer) makkelijk lerenden te signaleren en te begeleiden.<sup>8</sup> De overtuiging dat zmal-kinderen zich wel zullen redden zonder extra begeleiding en zorg, blijkt nog steeds te leven.<sup>9</sup>

6 Hoogeveen, e.a. 2004, p. 19 en Hoogeveen 2008, p. 212.

7 De percentages zijn berekend op basis van de data die zijn vermeld in: Doolaard & Oudbier 2010, p. 32.

Op 91 van de 311 onderzochte scholen is een klein deel van de leerkrachten in staat hoogbegaafde kinderen te signaleren en op 5 scholen is geen enkele van de leerkrachten hiertoe in staat. Derhalve geeft  $(91+5)/311 \times 100 = 30,8\%$  van de scholen aan, dat de meerderheid van de leerkrachten niet in staat is om zmal-leerlingen te signaleren. Op 122 van de 310 onderzochte scholen blijkt een klein deel van de leerkrachten te beschikken over basiskennis en -vaardigheden om onderwijs aan zmal te verzorgen en op 4 scholen beschikt geen enkele leerkracht hierover. Derhalve geeft  $(122+4)/310 \times 100 = 40,6\%$  van de scholen aan, dat een minderheid van de leerkrachten beschikt over basiskennis en -vaardigheden om onderwijs aan zmal te verzorgen. Tevens geven 194 van de 306 onderzochte scholen aan dat een minderheid van de leerkrachten gevorderde kennis en -vaardigheden heeft om onderwijs aan zmal-leerlingen te verzorgen en 51 scholen geven aan dat geen enkele leerkracht hierover beschikt. Derhalve geeft  $(194+51)/306 \times 100 = 80,1\%$  van de scholen aan, dat een minderheid van de leerkrachten beschikt over gevorderde kennis en -vaardigheden om onderwijs aan zmal-leerlingen te verzorgen.

8 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 13 en *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39.

9 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39 en *Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo* 2015, p. 20.

Uit een enquête die in 2014 onder leraren is gehouden over onder meer het omgaan met verschillen in de klas, blijkt dat driekwart van de respondenten behoefte heeft aan verdergaande professionalisering op dit gebied. Specifiek worden in dit verband excellente / hoogbegaafde leerlingen genoemd.<sup>10</sup>

Ook uit onderzoek in 2015 komt naar voren dat er behoefte is aan competentieverbetering van leerkrachten in het omgaan met hoogbegaafde leerlingen.<sup>11</sup>

Leerkrachten in het basisonderwijs blijken matig te scoren op het gebied van het bevorderen van kennis- en begripsontwikkeling van kinderen en het geven van kwalitatief goede feedback, zo rapporteert Smeets in 2015 in zijn onderzoek. Tevens scoren zij onvoldoende op het “stimuleren van hogere orde denkvaardigheden”.<sup>12</sup>

Voor de begeleiding van zeer makkelijk lerende kinderen zijn deze competenties in het bijzonder van belang.

Naast de kennis en vaardigheden van de leerkrachten is tevens het schoolbeleid van belang voor de toepassing van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zml-leerlingen.

### 5.1.2 Schoolbeleid

Voor de signalering van leerlingen met een afwijkend leerproces beschikken basisscholen over een belangrijk hulpmiddel. In § 3.2.1 is namelijk gebleken dat basisschoolleerkrachten de scores van de Cito-toetsen kunnen gebruiken om een (screenings-)onderzoek uit te voeren. Met de gegevens uit het leerlingvolgsysteem kan om leerprofiel van een leerling worden opgesteld. Uit het leerprofiel blijkt in hoeverre het leerproces van de betreffende leerling afwijkend is.

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie in 2016 blijkt, dat in schooljaar 2014-2015 94% van de scholen een leerlingvolgsysteem heeft gebruikt om de vorderingen van leerlingen te volgen. Van de leerkrachten gebruikt 65% het systeem om de voortgang van de ontwikkeling van de kinderen te volgen en te analyseren. Deze percentages zijn ongeveer op hetzelfde niveau als de voorgaande jaren.<sup>13</sup>

---

10 Smeets, e.a. 2015, p. 28.

11 Smeets, e.a. 2015, p. 113.

12 Smeets, e.a. 2015, p. 128.

13 *Staat van het Onderwijs 2016*, p. 68.



De Onderwijsinspectie geeft in 2016 aan dat het percentage basisscholen is gedaald, dat op basis van een analyse van de verzamelde gegevens bepaalt welke zorg aan de zorgleerlingen moet worden verleend. In het schooljaar 2014-2015 bedraagt dit percentage 36%. In de schooljaren 2013-2014 en 2012-2013 is het percentage 50% respectievelijk 40%.<sup>14</sup>

Het is de Onderwijsinspectie niet duidelijk waardoor deze daling is veroorzaakt. Opgemerkt wordt dat nog niet alle scholen de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen volgen in het leerlingvolgsysteem.<sup>15</sup>

In haar Onderwijsverslag 2014-2015 richt de Onderwijsinspectie zich op het rapporteren van de leerlingzorg en begeleiding aan leerlingen met een leerachterstand. Onder de kop "Goede zorg kan wel" wordt vermeld dat bij enkele scholen de planmatigheid van de leerlingenzorg als goed is beoordeeld. "Ze signaleren leerlingen met een achterstand tijdig, [...]."<sup>16</sup>

Het schoolbeleid op het gebied van onderwijsaanpassingen houdt verband met de mate waarin scholen beschikken over methoden en materialen met behulp waarvan deze aanpassingen kunnen worden geboden, zo rapporteert de Onderwijsinspectie in 2015.<sup>17</sup> Deze bevindingen komen overeen met het onderzoeksresultaat van het GION in 2010: "Op de meeste scholen wordt bij het differentiëren in de eigen groep verrijkingsstof uit reguliere methodes aangeboden."<sup>18</sup>

Wanneer de methoden en materialen op het gebied van onderwijsaanpassingen voor zeer makkelijk lerenden ontbreken dan wordt het onderwijs in zeer beperkte mate aangepast, zo meldt de Onderwijsinspectie in 2015.<sup>19</sup>

Van de onderzochte scholen heeft in 2010 circa een derde beleid geformuleerd voor onderwijs aan zeer makkelijk lerenden, geeft het GION aan. Scholen met geformuleerd beleid zijn vaker scholen met een plusgroep of een soort Leonardo-groep dan scholen met alleen differentiatie in eigen groep.<sup>20</sup>

14 *Staat van het Onderwijs 2016*, p. 68.

15 *Staat van het Onderwijs 2016*, p. 68.

16 *Staat van het Onderwijs 2016*, p. 68.

17 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 10, 13-14 en 17.

18 Doolaard & Oudbier 2010, p. 26.

19 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 10 en 14.

20 Doolaard & Oudbier 2010, p. 31.

In de helft van de gevallen is het beleid van deze scholen in het beleid van het schoolbestuur opgenomen. Bijna 60% van deze scholen geeft aan binnen het bestuur de enige of een van de weinige scholen te zijn die is gespecialiseerd in zmal-leerlingen.<sup>21</sup>

Zo'n 27% van de scholen beschikt in 2010 over besluitvormingscriteria voor het overslaan van een groep of deelname aan een schoolgebonden plusgroep.<sup>22</sup> Ongeveer 50% van de door het GION onderzochte scholen heeft geen criteria voor differentiëren in de groep, het overslaan van een groep of voor de toepassing van andere onderwijsaanpassing.<sup>23</sup>

Uit onderzoek van de RU blijkt, dat onderwijsinstellingen weinig preventief of structureel schoolbeleid voor zeer makkelijk lerenden op te stellen. Veelal wordt achteraf gereageerd op probleemsignalen van zmal-leerlingen en hun ouders.<sup>24</sup>

De Onderwijsinspectie meldt in 2015 eveneens:

“‘Iets doen’ voor deze groep leerlingen lijkt op veel scholen belangrijker te zijn dan doelen formuleren of nadenken over hoe de kwaliteit van het extra aanbod kan worden geëvalueerd. Tot het precies formuleren van een speciaal beleid voor deze leerlingengroep komt het dus nog nauwelijks. Hierdoor is ook de kwaliteitsborging vaak onvoldoende.”<sup>25</sup>

Ruim de helft van de schoolleiders zegt in 2010 ontevreden te zijn met de invulling van het onderwijs aan zmal-leerlingen en verbeterpunten te zien, meldt het GION.<sup>26</sup> Ruim 40% is redelijk tevreden of tevreden.<sup>27</sup>

Het GION geeft aan dat schoolleiders de volgende verbeterpunten zien voor het onderwijs aan zmal-leerlingen: de deskundigheid van het personeel, het te vaak werken met ad hoc oplossingen, het gebrek aan goede materialen en het gebrek aan tijd om aandacht te schenken aan de zmal-leerlingen binnen de school. Ook wijzen de schoolleiders op de tijd die al gemoeid is met de aandacht voor zwakke leerlingen.<sup>28</sup>

Uit het voorgaande is gebleken dat de basisschoolleerkrachten, het schoolmanagement en -bestuur zeer beperkt beschikken over kennis en vaardigheden om het onderwijs aan te passen aan de behoeften van zeer makkelijk lerenden.

21 Doolaard & Oudbier 2010, p. 32.

22 Doolaard & Oudbier 2010, p. 23.

23 Doolaard & Oudbier 2010, p. 24.

24 Mooij, e.a. 2007, p. 6, 39 en 51.

25 *Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen?* 2015, p. 17.

26 Doolaard & Oudbier 2010, p. 33-34.

27 Doolaard & Oudbier 2010, p. 33.

28 Doolaard & Oudbier 2010, p. 33-34.

In het volgende wordt ingegaan op de relevante omgevingsfactoren van basisscholen.

## 5.2 OMGEVINGSFACTOREN OP BASISSCOOLNIVEAU

Politiek, samenleving en pabo's oefenen de nodige invloed uit op basisscholen. In deel twee van dit onderzoek wordt nader ingegaan op de hogescholen met een pabo-opleiding. In deze paragraaf wordt kort ingegaan op de invloed van de politiek en de samenleving op het basisonderwijs.

Basisscholen moeten voldoen aan de wettelijke eisen die worden gesteld in de Wet op het Primair Onderwijs (WPO). In deze wet komt het politiek-egalitaire onderwijsbeleid tot uiting. Vooral artikel 8, 9 en 41 zijn hierbij van belang. In artikel 9 zijn de leer- en vormingsgebieden vastgelegd en de kern-doelen die aan het einde van het basisonderwijs moeten zijn bereikt. In artikel 8 is bepaald dat de onderwijsactiviteiten evenwichtig over de dag verdeeld moeten worden. In artikel 41 is opgenomen dat de leerlingen aan alle voor hen bestemde onderwijsactiviteiten dienen deel te nemen.<sup>29</sup>

Mede als gevolg van deze wet zijn de meeste basisscholen in Nederland gebaseerd op het *nurture*-beginsel. Scholen die op andere beginselen zijn gebaseerd worden in Nederland veelal *vergaand vernieuwende basisscholen* genoemd. Hiervan zijn er enkele in Nederland, zoals Iederwijs-scholen en democratische scholen.<sup>30</sup>

Veelal komen vergaand vernieuwende basisscholen in financiële problemen wanneer zij van de rijksoverheid geen financiering (meer) ontvangen. Financiering kan worden geweigerd, wanneer het handelen van scholen in strijd wordt geacht met de bepalingen in de (WPO). Vooral artikel 9 werpt hierbij een belemmering op voor vergaand vernieuwende basisscholen. Daarnaast kunnen artikel 8 en 41 een belemmering vormen.<sup>31</sup>

Het Iederwijs-onderwijs is begin 21<sup>e</sup> eeuw van start gegaan, maar inmiddels vanwege financiële problemen gestaakt. Voor de democratische scholen is in 2005 een platform opgericht waarbij zich een groep scholen heeft aangesloten.<sup>32</sup>

---

29 WPO, art. 8, 9 en 41.

30 *Kamerstukken II 2008/09*, nr. 31 700 VIII ondernr. 228, p. 1.

31 *Stand van zaken handhaving bij bekostigde vergaand vernieuwende basisscholen 2009*, p. 1 en *Kamerstukken II 2008/09*, nr. 31 700 VIII ondernr. 228, p. 1-2.

32 <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/basisonderwijs/nieuws/918-iederwijs-houdt-op-te-bestaan.html>, <http://www.volkskrant.nl/dossier-onderwijs/iederwijs-leeft-nu-vooral-voort-in-andere-scholen~a974407/> en <http://www.democratischescholen.nl> laatst geraadpleegd: 17 juni 2016.

Naast genoemde basisscholen zijn in 2007 ook zogenoemde Leonardo-klassen van start gegaan. Hierbij zijn in reguliere scholen aparte klassen ondergebracht met alleen hoogbegaafde kinderen. De hogere kosten die aan deze onderwijsvorm zijn verbonden, worden niet vergoed door de rijksoverheid. Verschillende van deze scholen vragen een financiële bijdrage van de ouders.<sup>33</sup> De Leonardo-onderwijsvorm is eveneens in financiële problemen gekomen en in 2014 failliet gegaan.<sup>34</sup>

Het onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen vraagt een investering van scholen, zoals het aantrekken van een extra begeleiding, extra lokaal en extra materiaal. Scholen dienen de kosten voor voorzieningen, tijdsinvesteringen en programma's voor zmal-leerlingen uit hun reguliere lumpsum-budget te betalen of ouders om een eigen bijdrage vragen. Dit laatste lijkt in de praktijk zelden te gebeuren. Als er al een bijdrage wordt gevraagd, dan betreft het meestal een vrijwillige bijdragen.<sup>35</sup>

Voor zeer makkelijk lerende leerlingen krijgt een reguliere basisschool geen extra financiering, zo is uit onderzoek van het GION gebleken.<sup>36</sup>

Uit het voorgaande is gebleken dat de relevante omgevingsfactoren belemmeringen opwerpen om de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-leerlingen op basisschoolniveau toe te passen.

In het volgende wordt een reflectie gegeven op de bepalende factoren en wordt de subdeelvraag beantwoord.

### 5.3 REFLECTIE BEPALENDE FACTOREN

In dit hoofdstuk wordt de vierde subdeelvraag van dit vooronderzoek beantwoord:

“Door welke factoren wordt de kennistoepassing op basisschoolniveau bepaald?”

Met *de kennistoepassing* wordt gedeut op de toepassing van de wetenschappelijke kennis.

In § 5.3.1 worden de bepalende factoren beschreven en in § 5.3.2 wordt de subdeelvraag beantwoord.

33 *Kamerstukken II* 2010/11, nr. 32 500 VIII ondernr. 205, p. 28.

34 <http://www.nrc.nl/nieuws/2015/02/25/leonardo-onderwijs-hoogbegaafde-kinderen-stopt/>, laatst geraadpleegd: 22 juni 2015.

35 Doolaard & Oudbier 2010, p. 29-30 en Bronneman-Helmers 2011, p. 40.

36 Doolaard & Oudbier 2010, p. 29 en Bronneman-Helmers 2011, p. 40.

### 5.3.1 Beschrijving bepalende factoren

Om de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het basisonderwijs te kunnen benutten, zijn twee factoren cruciaal. De basisschoolactoren dienen te beschikken over de betreffende kennis en vaardigheden om deze toe te kunnen passen en de omgeving dient geen belemmeringen op te werpen voor de benutting hiervan (zie de inleiding van dit hoofdstuk).

Basisschoolleerkrachten blijken niet of onvoldoende te beschikken over kennis en vaardigheden om (zeer) makkelijk lerenden te signaleren en te begeleiden, zo komt uit de rapportage van schoolleiders naar voren in een rapport van het GION en de Onderwijsinspectie in 2010. Dit beeld is bevestigd in een enquête onder leraren in 2014 door ITS /Radboud Universiteit Nijmegen, Kohnstamm Instituut en de Hogeschool Leiden. In de opleiding tot leerkracht wordt in het algemeen niet tot nauwelijks aandacht besteed aan zeer makkelijk lerenden en het werken met deze leerlingen.

Uit analyse van het basisschoolbeleid komt naar voren dat de kennis van het schoolmanagement,-bestuur en leerkrachten tekort schiet wat betreft het bieden van aangepast onderwijs aan (zeer) makkelijk lerenden. Scholen reageren veelal op probleemgedrag in plaats van op het leergedrag van de zml-leerling.

Het leerlingvolgsysteem wordt door basisscholen in beperkte mate gebruikt om de zorg van leerlingen met een afwijkend leerproces te bepalen. Wanneer het wel wordt gehanteerd betreft dit in het bijzonder voor de zorg van leerlingen met een achterstand.

Het beleid van de school om onderwijs aan te passen aan zml-leerlingen blijkt in de praktijk gerelateerd te zijn aan de in de school beschikbare methoden en materialen waarmee deze aanpassingen te realiseren zijn. Wanneer deze methoden en materialen ontbreken, dan wordt het onderwijs in zeer beperkte mate aangepast.

Leerkrachten, schoolmanagement en -bestuur beschikken in de praktijk over onvoldoende kennis en vaardigheden om de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerenden toe te passen.
---

In overeenstemming met het Nederlandse politiek-egalitaire onderwijsbeleid biedt de WPO ondersteuning aan het *nurture*-uitgangspunt. Hierdoor zijn de meeste basisscholen in Nederland volgens dit uitgangspunt opgezet.

Het onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen vraagt een investering van scholen, zoals extra lokaalruimte, extra materiaal en het aantrekken van een extra begeleiding. Hiervoor krijgt een reguliere basisschool geen extra financiering.

Scholen betalen de kosten van voorzieningen en programma's voor zml-leerlingen uit hun reguliere lumpsumbudget of moeten ouders om een eigen bijdrage vragen.

In deze paragraaf zijn de bevindingen met betrekking tot de bepalende factoren samengevat. In het volgende wordt de vierde subdeelvraag beantwoord.

### 5.3.2 Bepalende factoren op basisschoolniveau

De vierde subdeelvraag "Door welke factoren wordt de kennistoepassing op basisschoolniveau bepaald?" kan als volgt worden beantwoord:

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt op basisschoolniveau nagenoeg niet toegepast, omdat:

- 1 de onderwijs- en beleidsactoren in het basisonderwijs in beperkte mate of niet beschikken over deze kennis en
- 2 factoren in de omgeving, zoals het overheidsbeleid, de toepassing van de wel aanwezige kennis belemmeren.

In hoofdstuk 6 wordt de deelvraag van het eerste deel van dit onderzoek beantwoord.

In het eerste onderzoeksdeel staat het gedrag van beleids- en onderwijsactoren op basisschoolniveau centraal. In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuuronderzoek de eerste deelvraag beantwoord:

“Welke factoren zijn op basisschoolniveau doorslaggevend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast?”

Na definiëring van het begrip zeer makkelijk lerend en omschrijving van de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is deze vraag als volgt beantwoord:

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het basisonderwijs, omdat dit nagenoeg onmogelijk is.

De doorslaggevend factoren hiervoor zijn, dat:

- 1 de basisschoolactoren slechts in beperkte mate of niet over deze kennis beschikken en
- 2 de omgevingsfactoren de toepassing van deze kennis, voor zover aanwezig, belemmeren.

Kennis en vaardigheden en omgevingsfactoren vormen de doorslaggevende factoren die de kennistoepassing door de onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau verhinderen.

Opmerkelijk is, dat de meervoudige intelligentietheorie van Gardner populair is in het onderwijs, ondanks de fundamentele kritiek van psychologen en psychometristen.

Cruciaal kritiekpunt op deze theorie is, dat hierin verschillende aspecten van menselijk gedrag als intelligenties worden betiteld.

Door alle vaardigheden intelligenties te noemen, tracht Gardner te voorkomen dat aan de ene vaardigheid meer waarde wordt gehecht dan aan de andere.

Psychologen en psychometristen geven echter aan, dat Gardner hiermee voorbij gaat aan de (ernstige) problemen waar kinderen met een (sterk) afwijkend intelligentiescore mee kampen.

Actoren op basisschoolniveau verwerven hun kennis en ervaring tijdens hun opleiding en/of nascholing aan een van de pedagogische academies voor het basisonderwijs, de pabo's. De pabo's vormen derhalve de gemeenschappelijk informatie-achtergrondfactor van de basisschoolactoren. Gezien de hiervoor vermelde conclusie, wordt in deel 2 van dit onderzoek het gedrag van de hogeschoolactoren onderzocht.



DEEL 2

NURTURE IN DE POLDER



In deze dissertatie staat de vraag centraal welke factoren bepalend zijn voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn drie deelvragen opgesteld. In deel 1 is ingegaan op de deelvraag welke factoren op basisschoolniveau doorslaggevend zijn voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende (zmal-)kinderen wordt toegepast.

Geconcludeerd is, dat op basisschoolniveau het gebrek aan kennis en vaardigheden van de onderwijs- en beleidsactoren en belemmerende omgevingsfactoren de doorslaggevende factoren zijn waardoor de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-leerlingen nagenoeg niet wordt toegepast.

Actoren op basisschoolniveau verwerven hun kennis en vaardigheden tijdens hun opleiding en/of nascholing aan een van de pedagogische academies voor het basisonderwijs, de pabo's.<sup>1</sup> Pabo's vervullen derhalve een sleutelrol in de kennisoverdracht aan actoren op basisschoolniveau. Tevens oefenen zij invloed uit op het onderwijsbeleid op samenlevingsniveau, onder meer via hun koepelorganisatie "Vereniging Hogescholen" of door inbreng van hogeschoolactoren in beleidsadvies of rapportages. Derhalve luidt de tweede deelvraag van de dissertatie:

"Welke factoren zijn op hogeschoolniveau bepalend voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding?"

Van deze tweede deelvraag zijn de volgende subdeelvragen afgeleid:

- 1 In welke mate hebben pabo's de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen in de programmering van de opleiding?
- 2 In hoeverre beschikken pabo-actoren over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?
- 3 Welke invloed heeft de maatschappelijke omgeving op de programmering van de pabo-opleiding?
- 4 Op welke overtuigingen is de intentie van de pabo's gebaseerd om al dan niet de kennisoverdracht over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen op te nemen in de programmering van de opleiding?

In het volgende wordt ingegaan op de aanpak van het onderzoek en de gehanteerde onderzoeksmethode.

---

1 Het overgrote deel van de basisschoolleerkrachten heeft de pabo afgerond. Witteman-van Leenen & van Bergen 2015, p. I.

*Aanpak onderzoek*

In het hiervoor beschreven eerste deel “Theorie versus praktijk in het basisonderwijs” staan de basisscholen centraal. Voor de basisschoolactoren vormen de hogescholen met een pabo-opleiding de gemeenschappelijk informatie-achtergrondfactor.

In dit tweede deel van het onderzoek is het gedrag van de hogescholen met een pabo-opleiding voorwerp van onderzoek, en wel specifiek de kennisoverdracht van de hogescholen aan studenten. Om dit gedrag te onderzoeken wordt opnieuw het conceptueel model toegepast, maar ditmaal op het gedrag van de hogescholen.

Voor de beantwoording van de tweede deelvraag is het gedrag geanalyseerd van de groep hogescholen met een of meer pabo-vestigingen en de zelfstandige pabo-opleidingen in Nederland. De onderzochte hogescholen zijn door het Ministerie van Onderwijs erkend en opgenomen in het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (CROHO). Het CROHO wordt door de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) beheerd.<sup>2</sup>

Nederland telt 25 hogescholen waaraan een pabo is verbonden.<sup>3</sup> Sommige hogescholen hebben meerdere pabo-vestigingen, waardoor het totaal aantal vestigingen 46 bedraagt. De hogescholen hebben zich verenigd in de “Vereniging Hogescholen”.<sup>4</sup>

In het volgende wordt het te bestuderen gedrag van de onderwijs- en beleidsactoren op hogeschoolniveau gedefinieerd en worden de te bestuderen achtergrondfactoren toegelicht.

2 <http://www.ib-groep.nl/zakelijk/ho/croho/croho.asp>, laatst geraadpleegd: 10 juni 2015.

3 Het betreffen de hogescholen: Avans Hogeschool, Christelijke Hogeschool Ede, De Haagse Hogeschool, Driestar Hogeschool, Fontys Hogescholen, Hanzehogeschool Groningen, Hogeschool Arnhem en Nijmegen, Hogeschool de Kempel, Hogeschool Inholland, Hogeschool iPabo, Hogeschool Leiden, Hogeschool Rotterdam, Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, HZ University of Applied Sciences, Iselinge Hogeschool, Katholieke Pabo Zwolle, Marnix Academie, NHL Hogeschool, Saxion, Stenden hogeschool, VIAA (de voormalige Gereformeerde Hogeschool), Windesheim, Zuyd Hogeschool en Thomas More hogeschool. [http://www.vereniginghogescholen.nl/opleidingsprofielen?task=opleiding\\_details&id=44&mode=opleiding&trefwoord=BOpleidingtotleraarBasisonderwijs](http://www.vereniginghogescholen.nl/opleidingsprofielen?task=opleiding_details&id=44&mode=opleiding&trefwoord=BOpleidingtotleraarBasisonderwijs), laatst geraadpleegd: 10 juni 2015. Hoewel de Thomas More hogeschool in 2014 geen deel meer uitmaakt van de Hogeschool Leiden en volgens berichtgeving d.d. 6 febr. 2014 als zelfstandige pabo lid is geworden van de Vereniging Hogescholen, is de hogeschool niet opgenomen in het hiervoor genoemde overzicht van deze Vereniging. Aangezien de Thomas More hogeschool verzelfstandigd is, wordt de hogeschool wel als zelfstandige pabo opgenomen in dit onderzoek. <http://www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/nieuws/1356-thomas-more-hogeschool-37ste-lid-vereniging-hogescholen> laatst geraadpleegd: 10 juni 2015.

4 [http://www.vereniginghogescholen.nl/opleidingsprofielen?task=opleiding\\_details&id=44&mode=opleiding&trefwoord=BOpleidingtotleraarBasisonderwijs](http://www.vereniginghogescholen.nl/opleidingsprofielen?task=opleiding_details&id=44&mode=opleiding&trefwoord=BOpleidingtotleraarBasisonderwijs), laatst geraadpleegd: 10 juni 2015.

### Definiëring van het te bestuderen gedrag

In het eerste deel van dit onderzoek is aangetoond dat het noodzakelijk is, dat het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden wordt aangepast en dat hierbij de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast. Echter, gebleken is dat op basisschoolniveau gebrek is aan deze kennis. Voor het functioneren van zmal-leerlingen, niet alleen op de basisschool maar ook in hun verdere leven, is het essentieel dat basisschoolactoren over genoemde kennis beschikken.

Voor de uitoefening van het beroep van leerkracht is het naar mijn mening op basis van drie overwegingen van belang dat de overdracht van kennis over zmal-leerlingen en van vaardigheden in het verzorgen van aan hen aangepast onderwijs plaatsvindt in de hoofdfase of major van de pabo-opleiding. Deze overwegingen zijn van pedagogisch-didactische, professionele en juridische aard.

Voor de uitoefening van het beroep van leerkracht is het mijns inziens om *pedagogisch-didactische redenen* noodzakelijk dat studenten in de hoofdfase niet alleen kennis opdoen over gemiddeld lerende leerlingen en hoe hun onderwijs moet worden vormgegeven, maar ook kennis over kinderen die op cognitief gebied sterk afwijken van het gemiddelde. Deze kennisoverdracht is vooral van belang, omdat studenten hierover in de stagepraktijk onvoldoende kennis opdoen en hierin onvoldoende vaardigheden ontwikkelen. De leerkrachten van stage- of opleidings scholen ontbreekt immers eveneens de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen.

Wanneer studenten tijdens hun pabo-opleiding niet worden geschoold in het omgaan met en het aanpassen van het onderwijs aan deze op cognitief gebied sterk afwijkende leerlingen, dan moeten zij dit onderwijs zelf in de praktijk vormgeven. Dit kan in de praktijk problematisch zijn.

Zeer moeilijk lerende kinderen worden veelal wel als zodanig gesignaleerd door de leerkracht. Om hen aangepast onderwijs te geven heeft de student of leerkracht nog enige steun aan zijn kennis over onderwijs dat is gericht op kinderen die jonger zijn dan de betreffende leerlingen.

Bij zeer makkelijk lerende kinderen is het echter zeer wel mogelijk dat de student of leerkracht deze leerlingen niet of niet spoedig als zodanig signaleert. Deze kinderen zijn in staat hun leerniveau aan te passen aan het gemiddelde niveau in de groep en vallen in dit opzicht minder op dan zeer moeilijk lerenden. Gevolg hiervan is, dat het onderwijs niet wordt aangepast aan het sterk afwijkend (leer-)gedrag van deze leerlingen. Hun problemen zullen hierdoor cumuleren en tot uiting komen in probleemgedrag.

Het is derhalve relevant dat studenten en leerkrachten kennis hebben van de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen. Hierdoor kunnen zij deze leerlingen signaleren, aangepast onderwijs bieden, begeleiden en indien nodig doorverwijzen naar gespecialiseerde hulp. Als gevolg hiervan wordt beter aangesloten bij het leerproces

van zeer makkelijk lerenden en worden mogelijk (leer-)problemen en probleemgedrag voorkomen.

Deze wetenschappelijke kennis is overigens eveneens toepasbaar op de groep makkelijk en bovengemiddeld lerende kinderen. Zij zijn evenzeer gebaat bij een aangepast onderwijsaanbod.

Voor de uitoefening van het beroep van leerkracht is het naar mijn mening ook om *professionele overwegingen* van belang om kennis over zmal-leerlingen in de hoofdfase van de pabo op te nemen. Deze overdracht is namelijk van invloed op het gedrag dat studenten als professional gaan vertonen. De kennisoverdracht tijdens de pabo-opleiding beïnvloedt de overtuigingen van studenten waarop hun zelfeffectiviteit, attitude en sociale normen zijn gebaseerd. Deze beïnvloeding wordt hierna toegelicht.

Wat betreft de zelfeffectiviteit is het relevant dat de student beschikt over de benodigde kennis en kennisbronnen om de leerlingen aangepast onderwijs te kunnen geven. Hoe meer kennis en ervaring de student heeft, des te meer zal hij zichzelf in staat achten om aangepast onderwijs voor zmal-leerlingen te verzorgen en des te meer zal hij hiertoe geneigd zijn. Dit is ook gebleken uit een enquête over Passend onderwijs onder leerkrachten in 2015. Hoe meer ervaring een leerkracht heeft met specifieke problematiek, hoe vaardiger hij zich voelt om leerlingen met deze problematiek les te geven en hoe vaker hij dit ook daadwerkelijk doet, al dan niet met extra ondersteuning.<sup>5</sup>

Inzake de attitude is het van belang dat de student op de hoogte is van de positieve consequenties van aangepast onderwijs, bijvoorbeeld door de kennis over (leer-)problemen die door aangepaste onderwijs worden voorkomen. Zijn attitude ten aanzien van aangepast onderwijs zal hierdoor positiever zijn. Tevens kan hij hierdoor tegenwicht bieden aan een eventuele negatieve attitude in de organisatie of de samenleving ten aanzien van zeer makkelijk lerenden.

Om de attitude van studenten te beïnvloeden is het van belang dat de kennisoverdracht zowel mondeling als schriftelijk plaatsvindt. Docenten blijken een reëler en positiever beeld te vormen van zmal- en versnelde leerlingen dan daarvoor, wanneer hen niet alleen het genoemde informatie-materiaal is verstrekt maar zij tevens hebben deelgenomen aan een informatiebijeenkomst waarin dit materiaal mondeling is toegelicht.<sup>6</sup>

Door een mondelinge en schriftelijke kennisoverdracht tijdens de hoofdfase van de studie worden derhalve denkbeelden ten aanzien van zmal-leerlingen meer in overeenstemming gebracht met de realiteit. Hierdoor krijgen zij meer oog voor de problemen van deze leerlingen. Als gevolg hiervan wordt de attitude van studenten ten aanzien van zmal-leerlingen positief beïnvloed.

---

5 Smeets, e.a. 2015, p. 82.

6 Hoogeveen 2008, p. 212-213.

De sociale druk vanuit de omgeving is ten slotte ook van belang voor het gedrag van de studenten. In het Nederlandse onderwijsbeleid is voornamelijk de *nurture*-overtuiging dominant te noemen. Hierdoor wordt het onderwijsaanbod vooral afgestemd op de gemiddelde ontwikkeling van alle leerlingen. De meeste basisscholen zijn op het *nurture*-beginsel gebaseerd en deze overtuiging komt ook in de wetgeving tot uiting. Op basis hiervan worden de toekomstige leerkrachten opgeleid en scholen aangestuurd.

Door de wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen in de hoofdfase over te dragen, worden alle studenten zich ervan bewust dat de combinatie van *nature* en *nurture* ten grondslag ligt aan intelligentie. Studenten kunnen hierdoor adequater weerstand bieden aan en ingaan tegen de heersende sociale norm in de omgeving.

Voor de uitoefening van het beroep van leerkracht is het mijns inziens ook uit *juridische overwegingen* essentieel om kennis over zmal-leerlingen op te nemen in de hoofdfase van de pabo. Een leerkracht dient namelijk conform art. 8, 1<sup>e</sup> lid, WPO het onderwijs af te stemmen op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. Ten behoeve hiervan dient de leerkracht over kennis te beschikken van de ontwikkeling van gemiddelde leerlingen, maar ook van (zeer) moeilijk en (zeer) makkelijk lerende leerlingen.

In art. 7.6 lid 1 van de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW) is geregeld dat het instellingsbestuur van de pabo ervoor dient zorg te dragen dat degenen die de opleiding volgen, ten minste in de gelegenheid worden gesteld om aan de wettelijke vereisten op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden te voldoen. De kennisoverdracht over zmal-leerlingen in de hoofdfase van de pabo is door de invoering van de Wet Passend onderwijs in het bijzonder relevant geworden. Het uitgangspunt van het passend onderwijsbeleid is namelijk dat de leraren het beste weten wat een leerling nodig heeft en welke ondersteuning hij behoeft.

Op Europees niveau wordt onderschreven dat de wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerenden deel dient uit te maken van de hoofdfase of *major* van de pabo-opleiding.

In Recommendation<sup>7</sup> 1248 uit 1994 van de parlementaire vergadering van de Raad van Europa is opgenomen dat de opleiding tot leerkracht strategieën dient te bevatten om zmal-kinderen te identificeren. Tevens is hierin aangegeven dat informatie over zeer makkelijk lerenden beschikbaar dient te zijn voor leerkrachten en anderen die met kinderen omgaan.<sup>8</sup>

---

7 Een "recommendation" of aanbeveling bevat voorstellen die zijn gericht aan het comité van Ministers. De implementatie hiervan is de bevoegdheid van de betrokken overheden. [http://website-pace.net/en\\_GB/web/apce/documents](http://website-pace.net/en_GB/web/apce/documents), laatst geraadpleegd 26 okt. 2016.

8 Recommendation 1248 (1994), art. 5.3.

In een onderzoeksrapport uit 2005 wordt aanbevolen om onderwijs aan zeer makkelijk lerenden op te nemen in de wet- en regelgeving. "But most of all, it is essential that next to teacher upgrading, gifted education becomes an integral part of the basic curriculum of teacher training."<sup>9</sup>

In 2013 heeft het Europees Economisch en Sociaal Comité een advies uitgebracht genaamd "Het potentieel van hoogbegaafde kinderen en jongeren in de Europese Unie ontsluiten". Hierin wordt onder meer aanbevolen om in de basis- en vervolgopleiding van docenten kennisoverdracht op te nemen over zeer makkelijk lerenden. Doel hiervan is, dat docenten het profiel en de kenmerken van zmal-leerlingen sneller herkennen en hen de nodige begeleiding kunnen bieden.<sup>10</sup>

Deze aanbevelingen en adviezen op Europees niveau zijn in lijn met het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind dat in 1989 in New York mede door Nederland is ondertekend. Zo is in artikel 29 lid 1 is vermeld dat "States Parties agree that the education of the child shall be directed to: a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential;" en in artikel 3 lid 1: "In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, [...], the best interests of the child shall be a primary consideration."<sup>11</sup>

Op basis van de pedagogisch-didactische, professionele en juridische overwegingen dient naar mijn mening de overdracht van wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen en van vaardigheden in het verzorgen van aan hen aangepast onderwijs te worden opgenomen in de hoofdfase van de pabo-opleiding. Het is mijns inziens van belang dat een dergelijk opleidingsonderdeel inhoudelijk en in omvang substantieel van aard is. Dit is nodig om studenten en basisschoolleerkrachten te leren zmal-leerlingen te signaleren en het onderwijs aan hun leerproces aan te passen. Met behulp van deze wetenschappelijke kennis zijn zij eveneens in staat om de grotere groep makkelijk lerenden en bovengemiddeld lerenden aangepast onderwijs bieden.

In vervolg hierop is met behulp van de vier gedragselementen actie, doel, context en tijdstip het te bestuderen gedrag van de hogescholen als volgt gedefinieerd.<sup>12</sup>

9 Mönks & Pflüger 2005, p. 109.

10 EESC 2013, p. C76/2 en C76/6-C76/7.

11 IVRK, art. 29 en 3. Ook art. 2 is vermeldenswaard: Artikel 2 lid 1 opgenomen: "States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, [...]" en lid 2: "States Parties shall take all appropriate measures to ensure that the child is protected against all forms of discrimination [...]"

12 Fishbein & Ajzen 2010, p. 29.



Definiëring van het te bestuderen gedrag van de hogescholen in termen van actie, doel, context en tijdstip:

- 1 de actie betreft het in de gepubliceerde programmering van de voltijdse pabo-opleiding opnemen van een majorvak/module met een minimale studiebelasting van 5 ECTS waarin de kennis over zmal-leerlingen expliciet wordt overgedragen;
- 2 het doel van de hogeschool is, het aan studenten overdragen van de wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zmal-kinderen;
- 3 de context waarin het gedrag plaatsvindt wordt gevormd door de hogescholen in Nederland en
- 4 het tijdstip betreft het studiejaar 2014-2015.

Ter toelichting van de gedragselementen actie en tijdstip wordt het volgende opgemerkt.

Onder de programmering van de pabo-opleiding wordt zowel het pabo-curriculum als de toetsing begrepen.<sup>13</sup> Het gepubliceerde curriculum vormt, volgens de in deze dissertatie gehanteerde definitie van beleid (§ 1.2.1), het onderwijsbeleid van de hogeschool. In de praktijk kunnen zich onverhoopt omstandigheden voordoen waardoor de uiteindelijke uitwerking van de programmering afwijkt van de oorspronkelijk bedoelde. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren bij langdurige ziekte van een docent. Dergelijke onvoorziene omstandigheden doen niets af aan het beleid van de hogeschool om de programmering op de bedoelde manier in te richten.

Het empirisch onderzoek beperkt zich tot de bestudering van de voltijdse pabo-opleiding, omdat in 2013 ruim 20.000 van de meer dan 24.000 studenten, circa 83%, een voltijdse pabo-opleiding hebben gevolgd.<sup>14</sup> De keuze hiervoor is gemaakt om het onderzoek niet te complex en te omvangrijk te maken.

De focus in dit onderzoek ligt om de hiervoor genoemde pedagogisch-didactische, professionele en juridische overwegingen op de major of hoofdfase van de opleiding. In de hoofdfase worden de kennis en vaardigheden overgedragen die nodig zijn voor de uitoefening van het beroep van leerkracht in het basisonderwijs. Dit onderwijsprogramma wordt door alle studenten gevolgd. De vakken die studenten in de keuzefase of *minor* volgen, zijn niet direct nodig voor de uitoefening van hun beroep. Keuzevakken bieden studenten de vrijheid zich in een bepaalde richting te specialiseren. Studenten kunnen in de minor ook vakken volgen van een andere studierichting en / of een andere (buitenlandse) onderwijsinstelling.

De studiebelasting van minimaal 5 ECTS is als uitgangspunt genomen, omdat mijns inziens de hoeveelheid over te dragen wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen omvangrijk is en een adequate kennisoverdracht van groot belang is voor de zmal-leerlingen en de pabo-studenten. Tevens

13 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 7.

14 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 10.

moeten studenten in staat worden gesteld om de opgedane kennis en vaardigheden te oefenen. Het gegeven dat de meeste master SEN-modules eveneens een studiebelasting kennen van 5 ECTS, pleit ook voor deze keuze.

Met de kennisoverdracht over zmal-leerlingen wordt gedoeld op de overdracht van de in § 3.5.4 gedefinieerde wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen en over het onderwijs waaraan zij behoefte hebben.

Onder een expliciete kennisoverdracht wordt verstaan dat de wetenschappelijke kennis niet alleen door middel van schriftelijk materiaal aan de studenten wordt aangeboden, maar dat deze ook uitdrukkelijk wordt besproken in de colleges. Uit onderzoek van Hoogeveen uit 2008 is namelijk gebleken dat deze wijze van informatieoverdracht noodzakelijk is (zie kader).<sup>15</sup>

Hoogeveen van de Radboud Universiteit heeft van 334 docenten van 31 scholen voor voortgezet onderwijs onderzocht wat hun mening is over onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen en, meer specifiek, over het versnellen van hoogbegaafde leerlingen. De docenten hebben hiertoe een enquête met open en gesloten vragen ingevuld en uitspraken over versnelling en versnelde leerlingen geëvalueerd.<sup>16</sup> Hoogeveen rapporteert hierover:

“Het blijkt dat docenten een positieve houding hebben als het gaat om het cognitief functioneren van versnelde leerlingen. Ze maken zich echter zorgen over sociale isolatie en de sociale competentie van deze leerlingen. Deze zorg is niet in overeenstemming met resultaten uit internationaal onderzoek, waaruit blijkt dat versnelling in de schoolloopbaan niet leidt tot academische of sociaal-emotionele problemen (Gross, 1992; Rimm & Lovance, 1992; Van Tassel-Baska, 1986).”<sup>17</sup>

Na afname van de enquêtes heeft Hoogeveen een interventiestudie uitgevoerd. Hiermee is onderzocht of specifieke informatie over hoogbegaafdheid en versnelling de houding van docenten tegenover versnelde leerlingen verandert. De informatie is òf alleen schriftelijk gegeven òf mondeling en schriftelijk, namelijk in een informatiebijeenkomst waarin de schriftelijke informatie is toegelicht.<sup>18</sup>

Uit deze studie blijkt volgens Hoogeveen, dat docenten die aan de informatiebijeenkomst hebben deelgenomen zich daarna minder negatief over het sociaal-emotioneel functioneren van versnelde leerlingen uiten dan docenten die deze bijeenkomst niet hebben bijgewoond. Dit positievere beeld van het sociaal-emotioneel functioneren van versnelde leerlingen is meer in overeenstemming met de resultaten van internationaal wetenschappelijk onderzoek, zo geeft Hoogeveen aan.<sup>19</sup>

Tevens meldt Hoogeveen dat het alleen aanbieden van schriftelijk materiaal niet heeft geleid tot veranderingen in de mening van de docenten.<sup>20</sup>

15 Hoogeveen 2008, p. 211-213 en Hoogeveen, e.a. 2004, p. 18-19.

16 Hoogeveen 2008, p. 211-212.

17 Hoogeveen 2008, p. 212.

18 Hoogeveen 2008, p. 212.

19 Hoogeveen 2008, p. 212.

20 Hoogeveen 2008, p. 212.

Hoogeveen concludeert derhalve

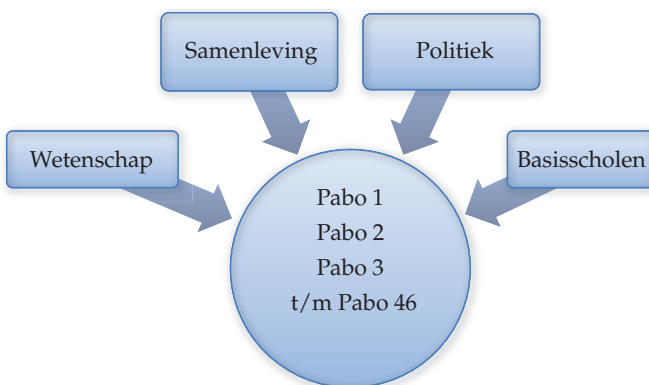
“dat specifieke en doelgerichte informatie over versnelling en hoogbegaafdheid ertoe bijdraagt dat docenten een reëler, meer positief, beeld hebben van hoogbegaafde en versnelde leerlingen, wat naar verwachting een gunstig effect zal hebben op hun benadering van deze leerlingen (zie ook Karnes & Whorton, 1996).”<sup>21</sup>

Wat betreft het gedragselement tijdstip is ervoor gekozen om de focus te richten op één studiejaar, dit om het onderzoek niet te omvattend te maken. De gegevens over het curriculum zijn gedurende het gehele studiejaar 2014-2015 verzameld, derhalve is dit studiejaar geselecteerd. De interviews met de sleutelpersonen van de hogescholen hebben in het voorjaar van 2016 plaatsgevonden. Hierdoor is het mogelijk gebleken om de sleutelpersonen niet alleen over het studiejaar 2014-2015 te bevragen, maar eveneens na te gaan of zich in het studiejaar 2015-2016 veranderingen hebben voorgedaan en of hogescholen in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 veranderingen voorzien.

Het gedrag van een actor is gebaseerd op zijn overtuigingen. Deze zijn gevormd door de leerervaringen van de actor, ofwel zijn persoonlijke, informatie- en sociaal-culturele achtergrondfactoren. In het volgende worden de te bestuderen achtergrondfactoren toegelicht.

De te bestuderen achtergrondfactoren

De leerervaringen van hogeschoolactoren worden beïnvloed door verschillende actoren en organisaties in hun omgeving. Voor de beantwoording van de subdeelvragen 2 en 3 zijn in het bijzonder de wetenschap, de basisscholen, de samenleving en de politiek van belang.



Figuur 9: Invloed omgeving op hogescholen met een (of meer) pabo-vestigingen

21 Hoogeveen 2008, p. 212-213.

De wetenschap levert kennis over de kenmerken van zeer makkelijk lerenden en over het benodigde onderwijs voor deze leerlingen. Om deze kennis over te kunnen dragen aan de pabo-studenten, dienen de pabo-actoren op de hoogte te zijn van deze kennis en over vaardigheden te beschikken om de kennis over te dragen. De wetenschap vormt de belangrijkste informatie-achtergrondfactor van de pabo-actoren. In hoofdstuk 8 wordt nader ingegaan op de invloed van de wetenschap op de pabo.

De samenleving, die mede wordt gevormd door de ouders van basisschoolleerlingen en deze leerlingen zelf, beïnvloedt de kennis en vaardigheden waarover leerkrachten en pabo-studenten moeten beschikken. Wanneer de samenleving bijvoorbeeld de overdracht van bepaalde kennis aan basisschoolleerlingen als (on-)gewenst ervaart, oefent zij druk uit op de politiek. Wanneer de politiek deze overtuiging onderschrijft, kan zij de invulling van het onderwijs(beleid) op de basisschool en /of de pabo-opleiding via het onderwijsbeleid trachten te sturen, bijvoorbeeld door wettelijke eisen te stellen.<sup>22</sup>

De basisscholen verzorgen de stageplaatsen en zijn de afnemers van de studenten.

Samenleving, politiek en basisscholen vormen samen de maatschappelijke omgeving van de hogescholen. Deze omgeving is de belangrijkste sociaal-culturele achtergrondfactor van de hogescholen. In hoofdstuk 9 wordt aan de maatschappelijke omgeving aandacht besteed.

Aangezien de omgeving van de pabo's ook in het eerste en derde deel van deze dissertatie aan bod komen, zijn in dit onderzoeksdeel slechts die omgevingsfactoren beschreven die specifiek voor dit deel van belang zijn.

Tot zover de beschrijving van de aanpak van het onderzoek op hogeschoolniveau. In het volgende wordt ingegaan op de gehanteerde onderzoeksmethode.

#### *Onderzoeksmethode*

Voor de beantwoording van de tweede deelvraag van de dissertatie is gebruik gemaakt van de *case study*-methode. Hiervoor is gekozen, omdat deze methode de mogelijkheid biedt om een beeld te krijgen van de relevante factoren en de overtuigingen op basis waarvan hogescholen de pabo-opleiding hebben geprogrammeerd. Het onderzoek betreft een *single case study* met drie *embedded units of analysis*.<sup>23</sup> De *single case* betreft het gedrag van de groep hogescholen met een pabo-opleiding. De drie *embedded units of analysis* worden gevormd door het gedrag van drie specifieke pabo-vestigingen.

Om de subdeelvragen te beantwoorden is een uitgebreide documentanalyse uitgevoerd en een nader onderzoek van de *embedded cases*. Hierop wordt in het volgende nader ingegaan.

---

22 Van den Heuvel 2005, p. 17.

23 Yin 2009, p. 46.

### Documentanalyse

Voor de documentanalyse zijn de gepubliceerde curricula van alle pabo-opleidingen, (beleids-)documenten, publicaties en ander informatiemateriaal van de hogescholen geanalyseerd.<sup>24</sup> Deze documenten zijn elektronisch en / of in een dossier vastgelegd. Daarnaast zijn beleidsdocumenten van het Ministerie van OCW, Kamerstukken en documenten van onderwijsorganisaties en samenwerkingsverbanden bestudeerd.

Om de bevindingen in perspectief te plaatsen is het gedrag van de hogescholen breder onderzocht dan alleen het gedrag ten aanzien van zeer makkelijk lerende kinderen en breder dan alleen het gedrag in de hoofdfase of major. Doel hiervan is om een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen van het gedrag van de hogescholen en van de kennis van de pabo-actoren op het gebied van kinderen met een afwijkende IQ-score. Tevens wordt op deze wijze in kaart gebracht in hoeverre de hogescholen belang hechten aan onderwijs dat is aangepast aan de behoeften van deze kinderen. Derhalve is ook het gedrag van hogescholen ten aanzien van zeer moeilijk lerende kinderen in kaart gebracht en de thema's *omgaan met verschillen* en *passend onderwijs*. Daarnaast zijn de keuzevakken of minors en de door de hogescholen aangeboden specialisaties tijdens de pabo-opleiding, de hbo-masters en de nascholingen geïnventariseerd. Tevens is nagegaan in hoeverre de aan de hogescholen verbonden lectoraten aandacht besteden aan het verspreiden van de wetenschappelijke kennis over deze doelgroep.

Het gedrag van de hogescholen is geïnventariseerd in de periode september 2014 tot en met september 2015. In de periode tot en met april 2015 zijn de meeste curricula en andere relevante hogeschooldocumenten tenminste twee maal geanalyseerd. De resultaten hiervan zijn elektronisch en / of op papier vastgelegd. In september 2015 zijn de gegevens op wijzigingen gecontroleerd.

Op basis van de inventarisatie zijn twee overzichten opgesteld. In bijlage 2 is de beschrijving van de resultaten van de inventarisatie opgenomen. Bijlage 3 bevat een cijfermatig neerslag hiervan. In dit overzicht is de aandacht samengevat die hogescholen besteden aan afwijkende leerlingen in een vak of module met een minimale studiebelasting van 5 ECTS.

Voor de vastlegging van de inventarisatie zijn de volgende keuzes gemaakt.

- Hbo-masters zijn opgenomen in de inventarisatie, omdat deze aan de hogescholen plaatsvinden. Afgestudeerde hbo'ers kunnen een wo-master volgen na een pre-master of andere opleidingsroute (§ 7.1.4). Laatstgenoemde opleidingen zijn niet opgenomen in de inventarisatie, omdat deze niet aan de hogescholen plaatsvinden.

---

24 Deze documenten zijn gedownload van de websites van hogescholen. De informatie die is verkregen is onder meer vastgelegd in bijlage 2.

- In de inventarisatie zijn alleen nascholingen, in de zin van post-hbo opleidingen, leergangen, cursussen en masterclasses en dergelijke, opgenomen met een minimale omvang van 5 ECTS of die gedurende langere tijd (ten minste een half jaar) plaatsvinden. Hiervoor is gekozen omdat er te veel nascholingen van geringe omvang zijn, om op te nemen in het overzicht. Daarnaast kunnen deze het beeld in het cijfermatig overzicht vertekenen.
- Wanneer hogescholen samenwerken bij bijvoorbeeld een master of lectoraat, is dit vermeld in het beschrijvende overzicht. In het cijfermatige overzicht is het betreffende aanbod alleen vermeld bij de hogeschool waarvan het aanbod uitgaat, niet bij de hogeschool die samenwerkt c.q. het aanbod afneemt. Hiervoor is gekozen om dubbeltellingen van het betreffende aanbod te voorkomen.
- In de master Special Educational Needs (SEN) wordt hoofdzakelijk aandacht besteed aan leerlingen met (z)mlk-problematiek. Derhalve is deze opleiding als master zmlk geregistreerd.
- De drie hogescholen die een master SEN in voltijd verzorgen, bieden de SEN-modules ook in deeltijd en / of als nascholing aan. Om dubbel tellen te voorkomen zijn deze modules alleen geregistreerd onder master zmlk en niet ook onder nascholingen zmlk.
- Wanneer als nascholing SEN-modules worden aangeboden die zijn gericht op zmal-leerlingen, worden deze afzonderlijk als nascholing zmal geregistreerd. De betreffende SEN-modules zijn in dit geval niet dubbel geregistreerd, omdat de SEN als master zmlk in de lijst is opgenomen.

Na de inventarisatie zijn de *embedded cases* onderzocht.

#### Onderzoek *embedded cases*

Enkele *embedded cases* zijn nader onderzocht om na te gaan of het gedrag dat uit de documentanalyse naar voren is gekomen in de praktijk ook daadwerkelijk wordt vertoond. Tevens is nagegaan of het vertoonde gedrag is ingegeven door (gebrek aan) kennis, invloed van de maatschappelijke omgeving en / of de overtuigingen van de actoren.

Om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen over de beweegredenen van pabo's op basis waarvan zij hun gedrag vertonen, zijn vier hogescholen geselecteerd waarvan naar voren is gekomen, dat zij in het studiejaar 2014-2015:

- 1 Kennisoverdracht over zmal-leerlingen hebben opgenomen in hun pabo-curriculum;
- 2 Pabo-actoren in dienst hebben die beschikken over wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen;
- 3 In een maatschappelijke omgeving verkeren die positief staat tegenover het onderwijs aan zmal-leerlingen en
- 4 Geen kennisoverdracht over zmal-leerlingen hebben opgenomen in hun gepubliceerde pabo-curriculum.

Op basis deze criteria zijn de Avans Hogeschool, Hogeschool Leiden, Hogeschool De Kempel en Hogeschool Zuyd/de Nieuwste Pabo geselecteerd.

Avans Hogeschool te Breda is geselecteerd op basis van het criterium kennisoverdracht zmal (1). Deze pabo verzorgt als enige hogeschool een minor op het gebied van zmal-leerlingen. Tevens biedt Avans een specialisatie op het gebied van zmlk en heeft de hogeschool een lectoraat met aandacht voor zmlk. Aan de onderwerpen passend onderwijs / Omgaan met verschillen wordt in 3 periodes of blokken in de major aandacht besteed. Daarnaast verzorgt Avans een minor Passend Onderwijs.

Hogeschool Leiden te Leiden is geselecteerd op basis van de criteria actoren met kennis zmal (2) en positieve maatschappelijke omgeving (3). Aan de hogeschool is het lectoraat "Passend Onderwijs / Inclusive Education" (PO/IE) verbonden.<sup>25</sup> Eén lid van de bijbehorende kenniskring houdt zich 1 dag per week bezig met zmal-leerlingen.<sup>26</sup> De hogeschool bevindt zich in een maatschappelijke omgeving die positief staat tegenover het onderwijs aan zmal-leerlingen. Samen met verschillende onderwijspartners heeft de gemeente Leiden op 4 december 2014 een intentieverklaring getekend om "De Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling" (LATO) op te zetten. Naast de gemeente is de Hogeschool Leiden lid van de regiegroep van de LATO. In deze regiegroep zijn de opdrachtgevers van de LATO vertegenwoordigd. Eén pabo-medewerker is contactpersoon namens de hogeschool en neemt deel aan de LATO-overleggen.<sup>27</sup>

**Convenant voor De Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling (LATO)' 15.1054 BB 15.104**

Het college van burgemeester en wethouders besluit mee te werken aan de Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling (LATO). De gemeente Leiden gaat een convenant ondertekenen samen met een groot aantal onderwijspartners (uit de voorschoolse educatie, het primair- en voortgezet onderwijs, de Hogeschool Leiden, de Universiteit Leiden, de samenwerkingsverbanden voor passend onderwijs, musea en ondersteunende instellingen). De Leidse aanpak voor Talentontwikkeling wil expertise en kennis op het gebied van talentontwikkeling uitwisselen en (hoog)begaafdheid versterken. Zo kunnen talenten van leerlingen optimaal tot bloei komen en kunnen risico's van onderpresteren voorkomen worden.

Bron 1: Collegebesluit gemeente Leiden, d.d. 1 december 2015<sup>28</sup>

25 Lector PO/IE, Mol Lous, is een van de auteurs van *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Smeets, e.a. 2015.

26 <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/medewerkers/janinehaenen>, laatst geraadpleegd op 25 juni 2015 en 23 juni 2016.

27 De Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling, *Organisatorisch en Inhoudelijk Plan voor De Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling*, Leiden, 2015, p. 6, [http://deleidseaanpak.nl/uploads/editor/organisatorisch\\_en\\_inhoudelijk\\_plan\\_291015.pdf](http://deleidseaanpak.nl/uploads/editor/organisatorisch_en_inhoudelijk_plan_291015.pdf) laatst geraadpleegd: 3 febr. 2017, <http://deleidseaanpak.nl/wat-is-het/nieuws/> laatst geraadpleegd: 23 juni 2016 en <http://gemeente.leiden.nl/nieuwsitem/artikel/collegebesluiten-26/> laatst geraadpleegd: 23 juni 2016.

28 <http://gemeente.leiden.nl/nieuwsitem/artikel/collegebesluiten-26/>.

Hogeschool Zuyd / de Nieuwste Pabo te Sittard en zijn Hogeschool de Kempel te Helmond geselecteerd op basis van het criterium geen kennisoverdracht zml in het gepubliceerde curriculum (4). Zuyd / dNP en Kempel komen uit de documentanalyse naar voren als de twee enige pabo's die in het gepubliceerde curriculum geen aanbod hebben opgenomen op het gebied van zmlk, zmal, passend onderwijs en omgaan met verschillen.

De directeuren van de vier opleidingen zijn aangeschreven met de vraag of sleutelpersonen die zijn betrokken bij de programmering van de pabo-opleiding willen deelnemen aan het onderzoek. Bij dit verzoek is een interviewleidraad en de onderzoeksvragenlijst gevoegd (zie bijlage 4). De onderwijs- en beleidsactoren die door de directeuren voor deelname aan het onderzoek zijn geselecteerd, hebben deze informatie eveneens ontvangen met het verzoek de lijst 1 à 2 dagen voor het interviewgesprek ingevuld te retourneren. Doel hiervan is om aan de hand van de ingevulde vragenlijst de sleutelpersonen te interviewen.

Van hogeschool Avans zijn twee ingevulde vragenlijsten ontvangen en drie sleutelpersonen geïnterviewd. Een van deze hen heeft de ingevulde vragenlijst voorafgaand aan het interview gezonden, een tweede sleutelpersoon heeft de lijst tijdens het interview overhandigd en later ook gemaild. De derde sleutelpersoon heeft de vragenlijst niet ingevuld, omdat deze te omvattend was.

Van de Hogeschool Leiden zijn twee ingevulde vragenlijsten ontvangen en is één sleutelpersoon geïnterviewd. Eén sleutelpersoon is niet geïnterviewd. Nadat deze actor de vragenlijst had ingevuld en verzonden, heeft de hogeschool geconcludeerd "dat het niet de doelgroep is waarvoor wij onze studenten opleiden." Na overleg met de hogeschool is alsnog een (andere) sleutelpersoon geïnterviewd. Van deze geïnterviewde sleutelpersoon is de ingevulde vragenlijst na afloop van het gesprek ontvangen.

Hogeschool Zuyd/ de Nieuwste Pabo (dNP) is een samenwerkingsverband van de Hogeschool Zuyd en Fontys hogescholen. Van dNP is één ingevulde vragenlijst ontvangen en zijn drie sleutelpersonen geïnterviewd. Eén van hen heeft de ingevulde vragenlijst voorafgaand aan het interview gezonden. De ander sleutelpersonen waren hiertoe niet in de gelegenheid, mede omdat het gesprek op zeer korte termijn na het maken van de afspraak plaats heeft gevonden.

Hogeschool de Kempel heeft aangegeven niet op de uitnodiging in te kunnen gaan. "Momenteel hebben we nl. al veel onderzoeken lopen en we willen onderzoeksmoeheid voorkomen".

De sleutelpersonen die aan het onderzoek hebben deelgenomen zijn door de directeuren van de hogescholen geselecteerd, omdat het actoren betreffen die cruciale posities innemen met betrekking tot de programmering van de



pabo-opleiding. Hun functie is tevens in belangrijke mate bepalend voor deze programmering op de onderzochte aandachtsgebieden.<sup>29</sup>

In de vragenlijst die aan de sleutelpersonen is voorgelegd zijn de vier subdeelvragen van de tweede deelvraag verwerkt (zie bijlage 4). De vragen over de doelgroep zeer makkelijk lerende kinderen zijn eveneens gesteld over de doelgroep zeer moeilijk lerende kinderen. Doel hiervan is om te kunnen vergelijken of en waarom de hogeschool aan de ene groep meer aandacht besteedt dan aan de andere groep. De vragen in de lijst zijn open gesteld. Om zicht te krijgen op de verschillende perspectieven van de betrokkenen, hebben alle actoren dezelfde vragenlijst ontvangen.

De sleutelpersonen zijn op hun werklocatie geïnterviewd.

Van de interviews zijn geluidsopnamen gemaakt. Deze opnames zijn uitgewerkt in concept-interviewverslagen. De geïnterviewden hebben binnen een week na het interview een verslag hiervan ontvangen. De op- en aanmerkingen van de respondenten op dit verslag zijn verwerkt in het definitieve interviewverslag. Alle opmerkingen, aangebrachte wijzigingen en toegepaste documenten zijn elektronisch vastgelegd.

De interviewverslagen en de ingevulde vragenlijsten zijn vervolgens in een overzicht samengevat door stukken tekst of citaten uit de goedgekeurde verslagen te kopiëren. In dit overzicht is, geordend per subdeelvraag, de belangrijkste informatie van elke hogeschool opgenomen (zie bijlage 5) en een samenvatting van het resultaat van de documentanalyse. Delen uit deze samenvatting zijn in de lopende tekst, of in kaders, ingevoegd of verwerkt in de diverse hoofdstukken van deel 2.

Met behulp van de onderzoeksresultaten zijn de vier subdeelvragen van het tweede onderzoeksdeel in respectievelijk de hoofdstukken 7, 8, 9 en 10 behandeld. Aan het einde van elk hoofdstuk zijn de antwoorden weergegeven. In hoofdstuk 11 is de tweede deelvraag van de dissertatie beantwoord.

---

29 In de verslaglegging van het onderzoek van de drie embedded cases zijn de functies van de geïnterviewden niet in het onderzoek opgenomen, om te voorkomen dat deze herleidbaar zijn naar de geïnterviewden. Indien nodig zijn de betrokken functies op te vragen bij de onderzoeker.



In dit hoofdstuk komt de eerste subdeelvraag van de *case study* aan de orde:

“In welke mate hebben pabo's de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen in de programmering van de opleiding?”

Uit eerder onderzoek is naar voren gekomen dat hogescholen weinig aandacht besteden aan de overdracht van kennis over zmal-leerlingen. Segers & Hoogeveen signaleren in 2012 dat van de 24 pabo-vestigingen die aan hun onderzoek meewerken, twee pabo's aangeven een speciale verdiepingmodule aan te bieden die is gericht op makkelijk lerende leerlingen.<sup>1</sup> Tevens vermelden zij, dat niet meer dan enkele cursussen en opleidingstrajecten op dit gebied zijn opgezet na de oprichting in 1992 van de post-hbo en postacademische opleiding “ECHA-Specialist in Gifted Education” van het CBO/Universiteit Nijmegen.<sup>2</sup>

Het SLO-Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling bericht in 2015 op haar website en in 2007 in “SLO Primair”, dat pabo-opleidingen nauwelijks aandacht besteden aan (zeer) makkelijk lerende kinderen (zie bron 2).<sup>3</sup>

---

1 Segers & Hoogeveen 2012, p. 29

2 Tevens geven Segers & Hoogeveen in 2012 aan dat er nog onvoldoende duidelijkheid is over de kwaliteit en effectiviteit van deze cursussen en opleidingen. Segers & Hoogeveen 2012, p. 28-29.

3 *Pabo-module (hoog)begaafdheid, SLO Primair 2007/1, p. 9.*

The screenshot shows the SLO website interface. At the top left is the SLO logo and the text 'Informatiepunt Onderwijs & Talentontwikkeling'. To the right is a search bar with the text 'Zoeken op' and a search icon. Below this is a navigation menu with items: Home, Onderwijs, Beleid, Thema's, Werkgroepen, Professionals, Scholen, Instanties, and FAQ. The main content area has a breadcrumb trail: 'Thema's > Begaafdheid > Specialistische opleidingen'. The title 'Specialistische opleidingen' is prominently displayed. Below the title is a paragraph of text explaining that attention for giftedness is often a small part of teacher training, and that specific knowledge is needed to guide and provide challenging education. It mentions that schools can offer specialized training (low-threshold) and that there are talent or giftedness coordinators who can play a role in supporting gifted students. Below this text is a note about further information available in the right-hand menu. At the bottom of the main content area, there are logos for several institutions: Centrum voor Begaafdheidsonderzoek, Radboud Universiteit Nijmegen, KU=(K+V)<sup>R</sup>, Cedim, Fontys, Novilo, and Centrum Theo Thuisson Hogeschool Utrecht. On the right side of the page, there is a sidebar menu with the title 'Specialistische opleidingen' and a list of links: ECHA Specialist in Gifted Education, Specialist Begaafdheid SE/ZOO®, Novilo opleidingen, Master SEN, Hoogbegaafdheid & Differentiatie, and Excellent talent en hoogbegaafdheid. Below this is another section titled 'Bijdragen' with links for Publications, Leermaterialen, Hulpmiddelen (1), Afbeeldingen, Video's, and Links.

Bron 2: SLO-website d.d. 12 oktober 2015<sup>4</sup>

Van de zes specialistische opleidingen waarnaar het SLO op haar website verwijst, worden drie opleidingen verzorgd door een hbo- of universitaire instelling, te weten: de master SEN van Fontys, de opleiding Specialist Hoogbegaafdheid en Differentiatie van Hogeschool Utrecht en de ECHA-opleidingen van het CBO/Universiteit Nijmegen.

In dit onderzoek wordt door middel van documentanalyse en nader onderzoek van de *embedded cases* de eerste subdeelvraag beantwoord (zie de inleiding van Deel 2 *Nurture in de polder*).

Op basis van de documentanalyse worden in § 7.1 de algemene kenmerken van de pabo-opleiding weergegeven en in § 7.2 de kenmerken van de groep hogescholen met een pabo-opleiding, de analyse-eenheid van dit empirisch onderzoek. In § 7.3 wordt de kennisoverdracht in de programmering van de pabo-opleiding in het studiejaar 2014-2015 in kaart gebracht op basis van de documentanalyse en nader onderzoek van de *embedded cases*. In § 7.4 wordt een reflectie gegeven op de resultaten en wordt de eerste subdeelvraag beantwoord.

4 <http://talentstimuleren.nl/thema/begaafdheid/specialistische-opleidingen-begaafdheid>, laatst geraadpleegd: 12 okt. 2015.

## 7.1 KENSCHETS PABO-OPLEIDING

De algemene kenmerken van de pabo-opleiding zijn beschreven op basis van de documentanalyse.

In § 7.1.1 wordt ingegaan op het doel van de opleiding, de studiebelasting en bij wie de beleidsverantwoordelijkheid is belegd. Vervolgens wordt in § 7.1.2 aangegeven welke opleidingsvormen er zijn en in § 7.1.3 het aantal en enkele kenmerken van pabo-studenten. Ten slotte worden in § 7.1.4 de mogelijkheden voor afgestudeerden weergegeven.

### 7.1.1 Doel, studiebelasting en beleidsverantwoordelijkheid opleiding

Pabo's leiden studenten op tot leraren in het basisonderwijs. Afgestudeerden zijn bevoegd om les te geven in alle vakken van het basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs, met uitzondering van het vak lichamelijke opvoeding of gymnastiek. Pabo's behoren tot de sector lerarenopleidingen en vormen hierin een van de grootste subsectoren.<sup>5</sup>

De hbo-bachelor opleiding tot leerkracht in het basisonderwijs, of de pabo-opleiding, wordt verzorgd door hogescholen. Om de voltijdse vierjarige bachelor opleiding af te ronden dienen studenten in totaal 240 ECTS (European Credit Transfer System) of studiepunten te behalen. De studielast bedraagt 60 ECTS per studiejaar. Aangezien 1 ECTS ongeveer 28 studie-uren vertegenwoordigt, bedraagt de studielast 1680 studie-uren per studiejaar. Wanneer 40 uur per week wordt gestudeerd, is de studielast 42 studieweken per studiejaar.<sup>6</sup>

De studiepunten worden door de onderwijsinstelling verdeeld over de verschillende vakken overeenkomstig de studie-zwaarte van het vak. De major of hoofdfase omvat 210 van de vereiste 240 ECTS. De major is het onderwijsprogramma dat alle studenten moeten volgen. Hierin worden de kennis en de vaardigheden geleerd die benodigd zijn voor de uitoefening van het beroep van, in het geval van de pabo, leraar in het basisonderwijs. De resterende 30 ECTS worden ingevuld in de minor- of keuzefase.<sup>7</sup>

In de minorfase specialiseren studenten zich in een bepaalde richting door het volgen van keuzemodules of -vakken. Hogescholen geven in hun informatievoorziening aan, dat studenten kunnen kiezen uit specifieke pabo-minors, minors die hogeschoolbreed worden aangeboden, zogenoemde externe minors bij andere (buitenlandse) hogescholen of (buitenlandse) stages.

---

5 Sector leraren opleidingen in beeld 2014, p. 7 en Eurybase 2009, p. 151.

6 De studielast is:  $240 : 4 = 60$  ECTS of studiepunten per jaar;  $60 * 28 = 1680$  studie-uren per jaar;  $1680 : 40 = 42$  studieweken per jaar.

7 Wet tot wijziging onderwijswetten ivm invoering bachelor-masterstructuur in het ho 2002, art. 7.3a, 7.4 en 7.4b, p. 3 en 4 en <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/hbo/paginas/wat-is-hoger-beroepsopleiding.html>, laatst geraadpleegd: 31 aug. 2016.

Voor het volgen van minors binnen het studiedomein onderwijs verkrijgen studenten veelal zonder veel moeite of impliciete toestemming. Wanneer de door de student verkozen minor buiten het eigen vakgebied valt of in het buitenland plaatsvindt, is veelal expliciete toestemming van de examencommissie vereist.<sup>8</sup>

Naast minors kunnen hogescholen tevens gedurende een kwartaal of langer specialisaties aanbieden, bijvoorbeeld in een bepaalde godsdienst, levensbeschouwing, onderwijsvisie of in bewegingsonderwijs. Hiervoor wordt veelal een apart diploma afgegeven (zie bijlage 2).

De verantwoordelijkheid voor het beleid van de hogeschool en daarmee voor de invulling van het onderwijs is primair belegd bij het bestuur van de hogeschool. De programmering van de opleiding, dat wil zeggen de samenstelling van het curriculum en de methode en inhoud van de toetsing, is derhalve haar verantwoordelijkheid.<sup>9</sup>

In de praktijk kan deze taak gedelegeerd worden naar bijvoorbeeld directeuren met curriculumverantwoordelijkheid of speciaal hiertoe aangestelde curriculum- en toetsontwikkelaars.<sup>10</sup> Het hogeschoolbestuur heeft twee kerntaken, te weten verantwoording afleggen over de genomen besluiten aan het ministerie en de onderwijskundige professionals in staat stellen hun vak uit te oefenen.<sup>11</sup>

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de verschillende opleidingsvormen die leiden tot het beroep leraar in het basisonderwijs.

### 7.1.2 Opleidingsvormen

Hogescholen bieden verschillende opleidingsvormen voor het behalen van een pabo-diploma. Bijna iedere hogeschool biedt zowel een voltijd- als een deeltijdopleiding of een twee- of driejarig verkorte opleiding (zie bijlage 2).

Daarnaast zijn er opleidingen voor studenten die reeds in het bezit zijn van een geschiktheidsverklaring, zogenaemde zij-instromers. Om de benodigde onderwijsbevoegdheid te behalen volgen zij een opleidingstraject en

8 Dit blijkt onder meer uit: *Minorencatalogus 2014-2015* 2014, p. 2, Informatievoorziening over minors van de Hogeschool van Amsterdam: <http://www.hva.nl/onderwijs/praktisch/content/hva-breed/studentenzaken/minoren/minoren-st.html#anker-welke-minor-kan-ik-kiezen-> en Informatievoorziening over aanmeldvoorwaarden minor van de Hogeschool van Amsterdam: <http://www.hva.nl/onderwijs/praktisch/content/hva-breed/studentenzaken/minoren/aanmeldvoorwaarden/inschrijffvoorwaarden.html>. Websites geraadpleegd: 8 april 2015.

9 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 7, 17 en 33, *Beleidsnotitie Governance*, p. 2 en 3 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 13-14, 30, 37.

10 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 8.

11 *Beleidsnotitie Governance*, p. 3 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 30.

worden gedurende dit traject voor een periode van maximaal 2 jaar als tijdelijke leraar benoemd.<sup>12</sup>

Tevens is er een opleidingsvorm waarbij er een partnerschap is gesloten tussen een pabo-opleiding en één of meer scholen. De studenten worden in een gezamenlijke verantwoordelijkheid opgeleid door de hogeschool en de basisscholen. Deze opleidingsvorm wordt Opleiden in de school (OIDS) genoemd.<sup>13</sup>

Opleiden in de school (OIDS) is meer dan een stage, omdat de basisscholen medeverantwoordelijk zijn voor de opleiding van de studenten. Het Ministerie van OCW stimuleert OIDS sinds begin 2000, onder meer door middel van een subsidieregeling.<sup>14</sup> Vanaf 2014 ondersteunt het ministerie OIDS met € 20 miljoen per jaar.<sup>15</sup>

Volgens het Ministerie van OCW wordt 20% van de studenten in november 2016 opgeleid volgens het concept OIDS.

“Het opdoen van ervaring in de praktijk en het direct spiegelen hiervan aan de theorie, door samenwerkend leren of zelfsturing in de opleiding, maakt leren effectiever en plaatst leraren sneller in de beroepspraktijk. [...] Op lange termijn hebben deelnemende lerarenopleidingen en scholen de ambitie om het bereik van de opleidingsscholen verder te vergroten, door meer scholen te betrekken en het bestaande praktijkdeel van de opleiding nog vaker bij opleidingsscholen onder te brengen.”<sup>16</sup>

Circa tweederde van de pabo's biedt in 2014 in samenwerking met een universiteit een academische leerroute aan, de zogenoemde academische pabo. Er zijn twee soorten leerroutes. Bij de eerste leerroute verkrijgen de afgestudeerden het diploma bachelor leraar basisonderwijs en een directe toegang tot een wo-master onderwijskunde of pedagogiek. Bij de tweede leerroute behalen de afgestudeerden naast het diploma bachelor leraar basisonderwijs ook een diploma bachelor wetenschappelijk onderwijs, veelal het diploma bachelor onderwijskunde of bachelor pedagogiek. De tweede leerroute wordt ook wel de “academische pabo bi-diplomerings” genoemd. Alleen studenten met een vwo-opleiding komen in aanmerking voor academische leerroutes. In 2008 is de eerste academische leerroute gestart met 61 studenten.<sup>17</sup>

In de volgende paragraaf worden het aantal pabo-studenten en enkele kenmerken van deze groep weergegeven.

12 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 7 en 33.

13 Berndsen, Paulussen-Hoogeboom & Timmermans 2013, p. I.

14 Berndsen, Paulussen-Hoogeboom & Timmermans 2013, p. I.

15 *Lerarenagenda 2013-2020* 2013, p. 29.

16 *Derde voortgangsrapportage Lerarenagenda* 2016, p. 8.

17 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 46-47.

### 7.1.3 Aantal en kenmerken studenten

Van de 24.348 studenten die in 2013 aan de pabo studeren, volgen 20.777, ruim 85%, een voltijdse pabo-opleiding en 3.571, bijna 15%, een deeltijd-opleiding. Een deel van de voltijdsstudenten volgt de academische pabo, in 2011 zijn hieraan ruim 500 studenten begonnen.<sup>18</sup>

Bij zowel de voltijd als de deeltijd pabo-opleiding is van 2009 tot 2013 sprake van een daling in studentenaantallen. Het aantal voltijdstudenten is in die jaren met 10% afgenomen en het aantal deeltijdstudenten met bijna 28%.<sup>19</sup>

De instroom bij de pabo-opleiding bestaat hoofdzakelijk uit vrouwen. In 2013 bedraagt het percentage vrouwen bijna 77%.<sup>20</sup>

Vergeleken met het gehele hoger beroepsonderwijs is bij de pabo relatief veel instroom afkomstig uit het mbo, namelijk ruim 36% van de pabo-instroom in 2013 ten opzichte van 30% van de instroom in het gehele hbo. Daarnaast is circa de helft van de instroom bij de pabo in 2013 afkomstig van de havo en bijna 11% van het vwo.<sup>21</sup>

In de volgende paragraaf worden de mogelijkheden van de afgestudeerden weergegeven.

### 7.1.4 Mogelijkheden afgestudeerden

Een afgestudeerde van de pabo kan met het behaalde hbo-bachelordiploma aan de slag gaan als leerkracht, maar kan ook kiezen voor een vol- of deeltijd masteropleiding.

Een master kan een één- of tweejarige specialisatie zijn aan een hogeschool of universiteit. Wanneer na een pabo-opleiding wordt gekozen voor een masteropleiding aan een universiteit, dient veelal eerst een zogenoemde pre-master, schakelprogramma of andere opleidingsroute te worden gevolgd.<sup>22</sup>

Naast de academische leerroutes en hbo-masters bieden pabo's ook de nodige nascholingen en post-hbo opleidingen aan voor reeds werkzame leerkrachten of teams van leerkrachten. Zo heeft de Hogeschool Utrecht een omvangrijke aanbod aan nascholingen of post-hbo opleidingen die worden georganiseerd door het Seminarium voor Orthopedagogiek. Dit is een lande-

---

18 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 10, 47 en 81.

19 In 2009 zijn 23.105 voltijd- en 4.949 deeltijdstudenten verbonden aan de pabo. *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 81-82.

20 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 29 en 84.

21 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 30, 32 en 84.

22 <http://www.nationaleonderwijsgids.nl/hbo/paginas/bachelor-masterstructuur.html>, laatst geraadpleegd: 19 okt. 2015, en bijlage 2.



lijk kennis- en opleidingscentrum met vijf kantoren in de regio's Noord-Oost, Noord-West, Midden, Zuid-Oost en Zuid-West. Het Seminarium biedt ruim 400 masters, post-masters, mastermodules, cursussen, nascholingen en teamgerichte scholingen aan, waarvan circa 150 op het gebied van onderwijs en opvoeding. Verschillende hogescholen verwijzen naar het Seminarium voor opleidingen of nascholingen of werken hiermee samen.<sup>23</sup>

Voor het volgen van een (aanvullende) opleiding of master kunnen leerkrachten sinds 2008 een lerarenbeurs aanvragen. Deze beurs wordt sinds 2012 alleen nog verleend voor geaccrediteerde bachelor- en masteropleidingen met een studieduur van 1 jaar of meer.<sup>24</sup> Het is mogelijk om een lerarenbeurs aan te vragen voor zowel de opleidings- als de vervangingskosten van de leerkracht die een master volgt.<sup>25</sup> Wanneer een leerkracht een bepaald aantal studiepunten niet behaald, moet de beurs (gedeeltelijk) worden terugbetaald.<sup>26</sup>

In de periode 2008-2013 hebben gemiddeld 2,9% van de leraren in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs en het middelbaar en hoger beroepsonderwijs jaarlijks een lerarenbeurs aangevraagd. Sinds een piek in de aanvragen in 2009 vertoont het aantal aanvragen in het primair onderwijs ene dalende trend. Een belangrijke verklaring hiervoor is de genoemde afschaffing in 2012 van de mogelijkheid om voor korte opleidingen een beurs aan te vragen. In het primair onderwijs wordt hiervan juist veel gebruik gemaakt.<sup>27</sup> Het CPB vermoedt dat de vraag naar de beurs verder zal dalen. De verwachting is dat veel docenten die een beurs willen aanvragen, dit reeds hebben gedaan.<sup>28</sup>

In de praktijk blijkt voor het merendeel van de leerkrachten de hbo-bachelor de hoogst voltooide opleiding te zijn. Docenten geven aan hun professionele ontwikkeling het meest wordt belemmerd door de te hoge werkbelasting of omdat het niet inpasbaar is in het werkrooster. Wel volgen bijna alle basisschoolleerkrachten een of meerdere keren per jaar een na- of bijscholing.<sup>29</sup>

- 
- 23 <http://www.cursussen.hu.nl/Centra/Seminarium-voor-Orthopedagogiek.aspx>, <http://www.cursussen.hu.nl/TotaalAanbod.aspx> <http://www.cursussen.hu.nl/Studeren-aan-de-HU.aspx>, <http://www.cursussen.hu.nl/TotaalAanbod/Specialist-Hoogbegaafdheid-en-differentiatie-jaar-1>, <http://www.cursussen.hu.nl/totaalaanbod/Specialist-Hoogbegaafdheid-en-differentiatie-jaar-1/Opleidingsinhoud> en <http://www.cursussen.hu.nl/totaalaanbod/Specialist-Hoogbegaafdheid-en-differentiatie-jaar-2/Opleidingsinhoud>. Van sept. 2014 t/m sept. 2015 websites verschillende malen geraadpleegd.
- 24 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 33, *Kamerstukken II* 2013/14, nr. 33 930 VIII, ondernr. 1, p. 75, *Kamerstukken II* 2013/14, nr. 33 930 VIII, ondernr. 6, p. 23 en Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015, p. 5.
- 25 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 33, Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015, p. 5 en Eurybase 2009, p. 165.
- 26 Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015, p. 5.
- 27 Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015, p. 5-6.
- 28 Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015, p. 8.
- 29 Witteman-van Leenen & van Bergen 2015, p. I-II.

Tot zover de kenschets van de pabo-opleiding. In het volgende wordt ingegaan op de analyse-eenheid van dit empirisch onderzoek.

## 7.2 KENSCHETS HOGESCHOLEN MET EEN PABO-OPLEIDING

In deze paragraaf worden de kenmerken beschreven van de groep hogescholen met een pabo-opleiding, zoals deze uit de documentanalyse naar voren zijn gekomen.

In § 7.2.1 wordt ingegaan op de hoeveelheid en de omvang van de hogescholen met een pabo-opleiding en in § 7.2.2 op de samenwerkingsverbanden tussen deze hogescholen.

### 7.2.1 Hoeveelheid en omvang hogescholen met pabo-opleiding

Nederland telt 25 hogescholen waaraan tenminste één pedagogische academie voor het basisonderwijs of pabo is verbonden. Deze hogescholen zijn geregistreerd in het Centraal Register Opleidingen Hoger Onderwijs (CRO-HO). In dit register zijn de opleidingen opgenomen die door het Ministerie van Onderwijs zijn erkend.<sup>30</sup>

Sommige hogescholen zijn mono-sectoraal, zij verzorgen alleen onderwijs in de sector opvoedkunde / onderwijs. Op 1 oktober 2013 zijn aan de 25 instellingen 52 door de overheid bekostigde opleidingen tot basisschoolleerkracht of pabo-opleidingen geregistreerd. De 52 pabo-opleidingen betreffen 25 voltijd- en 27 deeltijdopleidingen.<sup>31</sup>

Aan de hogescholen zijn in totaal 45 pabo-vestigingen verbonden met gezamenlijk ruim 400.000 studenten. Hiervan hebben 17 hogescholen 1 pabo-vestiging, 4 hebben 2 vestigingen, 1 heeft 4 vestigingen, 2 hebben er 5 en 1 heeft 6 pabo-vestigingen. De 25 hogescholen waaraan pabo's zijn verbonden, verschillen substantieel van omvang.

---

30 <http://www.vereniginghogescholen.nl/opleidingsprofielen?task=opleiding.details&id=44&mode=opleiding&trefwoord=BOpleidingtotleraarBasisonderwijs> en <http://www.ib-groep.nl/zakelijk/ho/croho/croho.asp>. Websites laatst geraadpleegd: 10 juni 2015

31 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 25.

<i>Hogeschool</i>	<i>Aantal vestigingen</i>	<i>Aantal studenten (circa)</i>
Hogeschool van Amsterdam	1	48.100
Hogeschool Rotterdam	1	32.400
Avans Hogeschool	1	27.700
Hanzehogeschool Groningen	1	26.100
Haagse Hogeschool	1	24.700
Zuyd Hogeschool	1	14.600
NHL Hogeschool	1	11.500
Hogeschool Leiden*	1	8.800
HZ University of Applied Sciences	1	4.600
Christelijke Hogeschool Ede	1	4.200
VIAA	1	1.600
Marnix Academie	1	1.500
Driestar Hogeschool	1	1.300
Hogeschool de Kempel	1	750
Katholieke pabo Zwolle	1	660
Thomas More Hogeschool	1	500
Iselinge Hogeschool	1	430
Hogeschool Utrecht	2	36.400
Hogeschool Arnhem en Nijmegen	2	31.300
Saxion	2	25.300
Hogeschool iPabo	2	930
Windesheim	4	20.100
Hogeschool Inholland	5	30.100
Stenden Hogeschool	5	10.400
Fontys hogescholen	6	42.000

\* Bij de Hogeschool Leiden moet worden opgemerkt dat bij dit aantal mogelijk ook de studenten van de monosectorale Thomas More Hogeschool zijn inbegrepen die onlangs is verzelfstandigd. Indien dit het geval is, dan heeft de Hogeschool Leiden circa 8.300 studenten.

*Overzicht 7: De 25 hogescholen met de in totaal 45 pabo-vestigingen en gezamenlijk ruim 400.000 studenten in het studiejaar 2014-2015<sup>32</sup>*

32 Het totaal aantal studenten per hogeschool is voor wat betreft de meeste hogescholen ontleend aan <http://hbobachelors.nl/hogescholen/>, geraadpleegd: 18 juni 2015. De hogescholen staan volgens deze site zelf garant voor de kwaliteit van de informatie. Nagegaan is of de studentenaantallen van de Hogeschool (hs) Rotterdam, Hanzehs Groningen, NHL Hs, VIAA, KPZ, Thomas More, HAN, Windesheim, Stenden en Fontys overeen komen met de aantallen die deze hogescholen op hun websites hebben vermeld. Het antwoord hierop was positief. Zie bijvoorbeeld <http://www.han.nl/start/corporate/over-de-han/>, <http://fontys.nl/Over-Fontys/Wie-wij-zijn/Feiten-en-cijfers.htm> en <http://www.thomasmorehs.nl/hogeschool.html>. Websites laatst geraadpleegd in juni 2015.

De hogescholen met een pabo-opleiding blijken divers in omvang te zijn.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de samenwerkingsverbanden tussen hogescholen.

### 7.2.2 Samenwerkingsverbanden

Hogescholen werken op verschillende manieren samen, bijvoorbeeld door gezamenlijk een master of een managementopleiding aan te bieden. Enkele grotere samenwerkingsverbanden worden in deze paragraaf toegelicht, te weten de HBO Kennisbank, de Kies Op Maat (KOM)-website, de Educatieve federatie Interactum, Penta Nova, samenwerkingsverbanden met universiteiten en de Vereniging Hogescholen.

De HBO Kennisbank is een samenwerkingsverband van in totaal 22 hogescholen waarvan er 20 een pabo-opleiding verzorgen, SURF, het Samenwerkingsverband Hogeschool Bibliotheken en de ICT-samenwerkingsorganisatie van het Nederlands hoger onderwijs en onderzoek. Doel van de organisaties is om de resultaten van de met publieke middelen gefinancierde onderzoeken vrij toegankelijk te maken op de Kennisbank-website. De betrokken hogescholen publiceren op de website hun onderzoeksresultaten en faciliteren hiermee de uitwisseling tussen onderzoek, onderwijs, bedrijfs- en beroepsleven en maatschappij.<sup>33</sup>

De Kies Op Maat- (KOM)-website is tot stand gebracht door in het totaal 24 onderwijsinstellingen, Stichting Surf en Studiekeuze123. Doel hiervan is om de mobiliteit van studenten binnen het hoger onderwijs te vergroten. Via deze website wordt het gezamenlijke onderwijsaanbod van de betrokken onderwijsinstellingen gepubliceerd. Studenten kunnen zich in het algemeen kosteloos en op eenvoudige wijze inschrijven voor het volgen van een minor van 30 ECTS of een vak van 4,3 à 8,6 ECTS bij een van de aangesloten instellingen.<sup>34</sup>

De Educatieve federatie Interactum is een samenwerkingsverband van zes mono-sectorale hogescholen, te weten de Iselinge, de iPabo, de Katholieke Pabo Zwolle, De Kempel, de Marnix Academie en sinds juli 2014 de Thomas More Hogeschool. Interactum vormt een kwaliteitsnetwerk dat zich inzet om gezamenlijke doelen te bereiken van de deelnemende pabo's. Tevens houdt Interactum zich bezig met thema's die voor de hogescholen actueel zijn, zoals de ontwikkeling en borging van het hbo-niveau, toetsing, onderwijsvernieuwing en de ontwikkeling van gezamenlijke opleidingstrajecten.

---

33 [http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/page.view/hbo\\_about.page](http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/page.view/hbo_about.page), [http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hbo\\_hogescholen\\_lijst](http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hbo_hogescholen_lijst) en <https://www.surf.nl> en <http://www.shb-online.nl/cms/>. Websites geraadpleegd in nov./dec. 2014.

34 <https://www.kiesopmaat.nl/over-kom/>, geraadpleegd: nov. 2014 t/m okt. 2015.

Binnen de in Interactum samenwerkende hogescholen zijn enkele lectoraten van start gegaan.<sup>35</sup>

Penta Nova is een samenwerkingsverband dat managementopleidingen verzorgt voor het primair en voortgezet onderwijs en het mbo/bve. Voorbeeld van een dergelijke opleiding is de master Educational Leadership. Bij Penta Nova zijn de hogescholen de Driestar, de Marnix Academie, de Christelijke Hogeschool Ede, de VIAA en sinds begin 2015 ook Hogeschool InHolland en Hogeschool Leiden aangesloten. De hogescholen verzorgen de opleidingen op verschillende locaties. Zij maken gebruik van de kennis en expertise van de docenten van de aangesloten hogescholen.<sup>36</sup>

Verschillende hogescholen zijn samenwerkingsverbanden aangegaan met universiteiten om een academische / universitaire pabo aan te kunnen bieden. De Open Universiteit biedt bijvoorbeeld een academische pabo aan in samenwerking met de Iselinge Hogeschool, de Katholieke Pabo Zwolle, de Nieuwste Pabo en vanaf 2015 ook Hogeschool De Kempel.<sup>37</sup>

Hogescholen die door de Nederlandse overheid worden gefinancierd werken ten slotte samen in de Vereniging Hogescholen. De vereniging is een werkgevers- en belangenvereniging. Enerzijds vormt zij een overlegorgaan waarin kennis wordt gedeeld en opinies worden gevormd ten behoeve van de kwaliteit van het onderwijs en het praktijkgericht onderzoek. Anderzijds treedt de vereniging op als belangenbehartiger van alle hogescholen. Hierdoor is zij een belangrijke gesprekspartner voor de politiek, maatschappelijke organisaties en nationale en internationale overheden.<sup>38</sup>

Tot zover de kenschets van de groep hogescholen met een pabo-opleiding voor wat betreft de hoeveelheid en de omvang van deze hogescholen en de samenwerkingsverbanden.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de kennisoverdracht die is opgenomen in de programmering van de pabo's.

---

35 <http://www.interactum.nl>, <http://www.interactum.nl/OverInteractum.aspx>, <http://www.interactum.nl/Nieuwsoverzicht.aspx>, <http://www.interactum.nl/Onderzoek-ontwikkeling/LectorenInteractum.aspx> en <http://www.interactum.nl/Professionalisering.aspx>. Websites geraadpleegd: 19 nov. 2014.

36 <http://www.pentanova.nl/organisatie.aspx>, laatst geraadpleegd 18 nov. 2014.

37 [https://www.ou.nl/web/persberichten/home/-/asset\\_publisher/6fwK/content/eerstefstudeerders-academische-pabo-van-ou-bij-iselinge-hogeschool#](https://www.ou.nl/web/persberichten/home/-/asset_publisher/6fwK/content/eerstefstudeerders-academische-pabo-van-ou-bij-iselinge-hogeschool#), laatst geraadpleegd 31 aug. 2016.

38 <http://www.vereniginghogescholen.nl/vereniging-hogescholen/over-de-vereniging-hogescholen>, laatst geraadpleegd 21 okt. 2015.

### 7.3 KENNISOVERDRACHT IN PABO-PROGRAMMERING

Om de eerste subdeelvraag te beantwoorden in welke mate pabo's de overdracht van de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen hebben opgenomen in de programmering van de opleiding, is een *single case study met embedded units of analysis* uitgevoerd. De bevindingen in deze paragraaf zijn het resultaat van de documentanalyse en het onderzoek van de *embedded cases*. Voor een nadere beschrijving van de gevolgde onderzoeksmethode wordt verwezen naar de inleiding van Deel 2.

In deze paragraaf wordt verslag gedaan van de kennisoverdracht in de hoofdfase van de pabo-opleiding (§ 7.3.1), in de keuzefase (§ 7.3.2) en in de masters en nascholingen (§ 7.3.3).

#### 7.3.1 Kennisoverdracht in de hoofdfase

In de hoofdfase of major van een opleiding leren studenten de kennis en vaardigheden die zij nodig hebben om het beroep uit te kunnen oefenen waarvoor zij worden opgeleid.

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de resultaten van de documentanalyse (§ 7.3.1.1) en van het nader onderzoek van de *embedded cases* (§ 7.3.1.2). Ten slotte volgt een conclusie (§ 7.3.1.3).

##### 7.3.1.1 Resultaten documentanalyse

Voor de documentanalyse zijn de resultaten van onderzoeksrapporten geanalyseerd en de documenten van de hogescholen.

##### *Analyse onderzoeksrapporten*

Voor het uitvoeren van het vak van leerkracht in het basisonderwijs moet de student zich veel inhoudelijke en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden eigen maken.

Gemiddeld 50% van het pabo-curriculum is gevuld met inhoudelijke kennisoverdracht aan studenten. Hiervan wordt de helft van de tijd besteed aan de vakken taal en rekenen / wiskunde en de overige tijd aan kennisvakken als aardrijkskunde kennis over natuur en geschiedenis.<sup>39</sup>

De andere 50% van het curriculum is bedoeld voor het overdragen van kennis over het pedagogisch-didactisch handelen. De student doet hierbij kennis op over het (schoolgaande) kind, leer- en ontwikkelingsprocessen van kinderen, onderwijzen en opvoeden en kwaliteit en innovatie. Pabo's laten studenten kennis maken met een groot aantal theorieën, concepten, methoden en strategieën. Er worden ontwikkelings-, opvoedings- en onderwijstheorieën overgedragen en vaardigheden aangeleerd als het omgaan met ouders. Tevens wordt kennis overgebracht over wet- en regelgeving.<sup>40</sup>

39 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 29.

40 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 30.

Als gevolg van de invoering van de Wet Passend onderwijs in 2014 (zie § 11.4.6) dienen hogescholen pabo-studenten kennis over te dragen over het omgaan met verschillen tussen kinderen en over het aanbieden van onderwijs dat is aangepast aan de behoeften van leerlingen.<sup>41</sup> De wetgever onderscheidt twee niveaus van Passend onderwijs, ten eerste het *omgaan met verschillen* en ten tweede *het bieden van maatwerk*.<sup>42</sup>

Het omgaan met verschillen tussen leerlingen, het fundament van het passend onderwijs, wordt beschouwd als een basiskwaliteit van de leraar. Het wordt gezien als een vorm van differentiëren, waarbij leerkrachten kunnen variëren in hun didactisch en pedagogisch handelen. Zij moeten om kunnen gaan met verschillen in ontwikkelingsniveau en didactische en pedagogische behoeften van kinderen. Tevens dienen leerkrachten effectieve maatregelen te kennen die zij kunnen nemen.<sup>43</sup>

Het bieden van maatwerk wordt beschouwd als het extra ondersteunen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, een verdergaande vorm van passend onderwijs. Om maatwerk te kunnen bieden, moeten individuele, specifiek op de leerling afgestemde, leer- of pedagogische doelen worden geformuleerd. Voor de extra ondersteuning kan scholing van de leerkrachten nodig zijn. Een school kan in haar profiel aangeven dat zij extra ondersteuning biedt aan een specifieke doelgroep, bijvoorbeeld autistische kinderen.<sup>44</sup>

Het SLO heeft in 2012 een literatuuronderzoek uitgevoerd naar lerarencompetenties voor passend onderwijs. Op basis van dit onderzoek zijn drie digitale vragenlijsten ontwikkeld. Deze lijsten zijn verspreid onder onderwijscoördinatoren, opleiders Nederlands en opleiders rekenen-wiskunde van een groot aantal pabo's. Tevens heeft het SLO uitvoerige gesprekken gevoerd met de betrokkenen van vier pabo-opleidingen. Daarnaast zijn de curricula van deze pabo's bestudeerd.<sup>45</sup>

Uit dit onderzoek is gebleken, dat het voor pabo-opleidingen niet mogelijk is om startende leerkrachten volledig toe te rusten voor zowel het omgaan met verschillen als het realiseren van maatwerk.<sup>46</sup>

Bij het leren omgaan met verschillen leggen veel pabo's de nadruk op het kritisch leren omgaan met de onderwijsmethode. Dit houdt in dat studenten leren om de methode indien nodig aan te passen en te herontwerpen.

---

41 Conform art. 7.6 lid 1 van de WHW dienen hogescholen studenten zodanig op te leiden dat zij in de gelegenheid zijn om aan de wettelijke vereisten te voldoen die aan het beroep worden gesteld.

42 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 10.

43 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 10.

44 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 11 en 23.

45 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5.

46 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 50.

Tevens leren zij om (ICT-)middelen ter aanvulling op de methode of ter vervanging hiervan in te zetten. Het zelf ontwerpen van lessen komt bij deze invulling van het pabo-onderwijs niet aan de orde.<sup>47</sup>

Bij het leren bieden van maatwerk bij de vakken taal en rekenen-wiskunde leggen pabo-opleidingen veelal de nadruk op kennisoverdracht van specifieke taal- en rekenproblemen en het leren signaleren hiervan. Slechts 50% van de pabo-docenten rekenen-wiskunde en 60% van de docenten Nederlandse taal is van mening dat pabo-studenten in de opleiding voldoende kennis opdoen over verrijking, c.q. uitdaging die (zeer) sterke basisschoolleerlingen kan worden geboden. Tussen de 50% en 60% van de respondenten op beide vakgebieden geven aan dat studenten hiermee ook in de praktijk onvoldoende ervaring opdoen.<sup>48</sup>

Uit het onderzoek van het SLO blijkt tevens dat de pabo-docenten rekenen-wiskunde en Nederlandse taal menen dat in de pabo-opleiding slechts een basis gelegd kan worden voor het signaleren van specifieke problemen. De docenten geven aan dat slechts een begin kan worden gemaakt met het leren bieden van ondersteuning aan leerlingen. Eerst na afronding van de pabo kan in nascholingen uitgebreider en diepgaander worden ingegaan op het analyseren van specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen.<sup>49</sup>

#### *Analyse hogeschooldocumenten*

Analyse van de pabo-curricula van de hogescholen in het studiejaar 2014-2015 bevestigt het beeld dat de overdracht van vakinhoudelijke kennis en kennis over pedagogisch-didactisch handelen twee belangrijke delen vormen van de hoofdfase van de opleiding. Tevens is de invloed van de Wet Passend onderwijs duidelijk zichtbaar (zie bijlage 2 en 3). Het thema Passend onderwijs blijkt door 13 van de 25 hogescholen (52%) expliciet te worden aangeboden in de hoofdfase en het thema Omgaan met verschillen door 19 hogescholen (76%). Van de 25 hogescholen benoemen 5 (20%) beide thema's niet expliciet als apart onderdeel van het major-curriculum (zie bijlage 3).

Uit de documentanalyse komt naar voren dat geen enkele hogeschool de thema's zeer moeilijk en zeer makkelijk lerend hebben opgenomen in de hoofdfase van de pabo-opleiding.

In de *embedded cases* zijn deze resultaten nader onderzocht.

47 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 43.

48 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 40, 43 en 49.

49 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 43.



### 7.3.1.2 Resultaten onderzoek embedded cases

Zeer moeilijk lerende-leerlingen komen volgens de geïnterviewde sleutelpersoon van Avans hooguit in de groepen 1 t/m 3 nog voor op een reguliere basisschool, maar daarna niet meer. De geïnterviewde van Avans geeft aan in het majorvak "Passend Onderwijs" de theorie over zml-kinderen zeer summier aan te stippen.

De sleutelpersonen van de Hogeschool Leiden geven expliciet aan geen aandacht in de opleiding te besteden aan kinderen met een IQ-score lager dan 80.

De geïnterviewde sleutelpersonen van de Nieuwste Pabo (dNP) geven aan dat de opleidingsscholen 40% van de opleidingstijd van studenten verzorgen.<sup>50</sup> Opleidingsscholen zijn basisscholen die aan dNP zijn verbonden. dNP is een samenwerkings-pabo, iedere actor speelt vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid een rol bij de opleiding van de studenten. De pabo-opleiding van dNP is derhalve dat wat op het pabo-instituut en in de opleidingsscholen plaatsvindt, zo geeft een geïnterviewde sleutelpersoon aan. Om te kunnen werkplekleren met moeilijk lerende kinderen is een opleidingsschool nodig, zo geeft een dNP-sleutelpersoon aan. Er is echter nog geen opleidingsschool in het speciaal onderwijs. De directeur voert overleg om deze in te richten. Hij geeft aan dat het organiseren van een opleidingsschool gecompliceerd is, omdat hiervoor (op sommige gebieden concurrerende) scholen moeten samenwerken. De geïnterviewden geven expliciet aan dat bij dNP geen overdracht over zml-kinderen plaatsvindt in het pabo-curriculum en in de opleidingsscholen.

Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo (dNP) geven aan dat tijdens de gehele pabo-opleiding geen kennis wordt overgedragen over zeer moeilijk lerende kinderen, omdat deze het speciaal basisonderwijs (sbo) bezoeken. Een stage in het sbo is facultatief.

De vraag of hogescholen in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 nog wijzigingen verwachten op het gebied van kennisoverdracht over zeer moeilijk lerende kinderen, wordt door de sleutelpersonen ontkennend beantwoord. Wel is de verwachting van de geïnterviewden dat er meer aandacht zal worden gevraagd voor omgaan met verschillen en voor leer- en gedragsproblemen.

---

50 De Nieuwste Pabo hanteert de opleidingsvorm "Opleiden in de school" (OIDS, zie § 7.1.2 en § 8.1). Aan de pabo is een lector "Opleiden in de school" verbonden.

Wat betreft de kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende kinderen geven de geïnterviewden van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo aan dat zij hierover in de hoofdfase of major van de opleiding niet expliciet wetenschappelijke kennis overdragen zoals deze is gedefinieerd in het voorliggend onderzoek.

De sleutelpersoon van dNP geeft aan dat er aan de hogeschool 1 opleidingschool is verbonden met een zogenoemde Leonardo-afdeling. Dit is een afdeling met groepen waarin hoogbegaafde leerlingen zitten. Deze opleidingsschool is basisschool “De Driesprong” in Geleen.<sup>51</sup> De school heeft echter in deze klassen geen werkplekken ingeruimd voor pabo-studenten, zo geeft dNP aan.

Een geïnterviewde van dNP geeft te kennen dat omgaan met verschillen “niet allemaal” opgenomen kan worden in de basisopleiding aan de pabo. Hij meldt dat de totale opleiding tot basisschoolleerkracht 11 jaar in beslag neemt:

“dus, het ergste wat je kunt zeggen is eh: het [de kennisoverdracht over zeer moeilijk lerende en hoogbegaafde kinderen] moet er maar weer ingepropt worden. Dat is een opmerking waar niemand wat aan heeft. Het is ook niks. Je hebt er ook helemaal niks aan. Dus, het is een opmerking waar, wat helemaal niet past in alles wat ontwikkeld wordt. Dat is er eigenlijk eentje van 10 jaar geleden. We zijn intussen een stap verder. We zeggen, ja die ontwikkeling [tot basisschoolleerkracht] duurt veel langer.”

De sleutelpersonen van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo (dNP) geven te kennen in de hoofdfase van de opleiding geen wetenschappelijke kennis over te dragen aan de studenten over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen.

De pabo’s voorzien hierin in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 ook geen wijzigingen. Avans geeft aan dat, gezien de beperkte hoeveelheid pabo-medewerkers, er keuzes gemaakt moeten worden waarop de pabo-opleiding zich moet richten. Derhalve wordt meer samengewerkt met de basisscholen, omdat daar de kennis aanwezig is. “Voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche.”

Op basis van de resultaten van de documentanalyse en van het nader onderzoek van de *embedded cases* wordt het volgende geconcludeerd.

51 De Driesprong” is een school met een “Leonardo afdeling”. *Schoolgids 2015-2016 Basisschool De Driesprong* 2015, p. 37. Het is opmerkelijk dat de school de afdeling nog steeds zo noemt, hoewel de Leonardo Stichting in 2014 failliet is gegaan en de stichting Educate2XL die vervolgens het Leonardo-concept uitdroeg, op 26 febr. 2015 failliet is gegaan. *Leonardo-onderwijs Educatie2XL ten einde na faillissement, NOG, 26 febr. 2015*, <http://www.faillissementsdossier.nl/nl/faillissement/811986/stichting-leonardo-scholen-nederland.aspx> en <http://www.hbon.nl/2014/03/11/faillissement-leonardo-stichting-heeft-geen-gevolgen-voor-onderwijs-aan-hoogbegaafde-kinderen/>. Websites laatst geraadpleegd: 19 nov 2014,

### 7.3.1.3 Conclusie

Geen enkele van de 25 hogescholen heeft de overdracht van wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer moeilijk of zeer makkelijk lerende kinderen expliciet opgenomen in de hoofdfase van de opleiding.

De geïnterviewden van de pabo's voorzien hierin in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 ook geen wijzigingen.

In deze paragraaf is de kennisoverdracht in de hoofdfase van de pabo-opleiding aan de orde gekomen. In het volgende komt het kennisaanbod in de keuzefase aan bod.

## 7.3.2 Kennisoverdracht in de keuzefase

In de keuzefase of minor van een opleiding kunnen studenten zich naar eigen voorkeur specialiseren door een keuzevak te volgen. Daarnaast kunnen zij veelal ook, gedurende een kwartaal of langer, een specialisatie volgen. De Hogeschool Utrecht biedt bijvoorbeeld de specialisaties kunst en cultuur, bewegingsonderwijs en de akte godsdienst (zie bijlage 2). Keuzevakken of -modules kunnen worden geannuleerd wanneer zich te weinig studenten hiervoor hebben aangemeld, zo meldt onder meer een sleutelpersoon van Avans.

Successievelijk wordt ingegaan op de resultaten van de analyse van documenten van de hogescholen (§ 7.3.2.1) en op de resultaten van het nader onderzoek van de *embedded cases* (§ 7.3.2.2). Ten slotte volgt een conclusie (§ 7.3.2.3).

### 7.3.2.1 Resultaten documentanalyse

De hoeveelheid aangeboden minors verschilt per hogeschool en is veelal gerelateerd aan de omvang van de betreffende hogeschool, het aantal studierichtingen dat wordt aangeboden en de lectoraten die aan de school zijn verbonden.

Zo vermeldt Avans Hogeschool 267 minors in zijn interne catalogus en biedt de monosectorale Iselinge hogeschool 7 minors aan. Hogeschool Windesheim verwijst voor zijn minoraanbod naar de Kies Op Maat (KOM)-website.<sup>52</sup>

52 [https://osirisstudent.avans.nl/student\\_prdosi/OnderwijsCatalogusZoekMinor.do](https://osirisstudent.avans.nl/student_prdosi/OnderwijsCatalogusZoekMinor.do), geraadpleegd: 17 nov. 2014 en als laatste op 23 juni 2015, [http://www.iselinge hogeschool.nl/ih\\_nl/programma\\_voltijd.php](http://www.iselinge hogeschool.nl/ih_nl/programma_voltijd.php) en <http://www.windesheim.nl/studeren/studie-kiezen/studeren-aan-het-hbo/major-en-minor-uitgelegd/>. Laatste websites geraadpleegd in nov. 2014.

In het volgende wordt eerst het resultaat weergegeven van de inventarisatie van de curricula van de hogescholen. Vervolgens is het resultaat weergegeven van de analyse van de KOM-website. Ten slotte zijn de resultaten van beide inventarisaties met elkaar vergeleken.

#### *Inventarisatie keuzefase curricula*

Uit de inventarisatie van de curricula van de pabo's (zie bijlage 3) komt naar voren dat 64% van de hogescholen in de keuzefase aandacht besteden aan passend onderwijs.

15 hogescholen, ofwel 60%, biedt een minor aan op het gebied van passend onderwijs en 1 hogeschool, ofwel 4%, biedt een specialisatie passend onderwijs aan.

Van de 25 hogescholen maken 5, ofwel 20%, melding van een minor op het gebied van zeer moeilijk lerende kinderen. Tevens bieden 5 hogescholen, 20%, een zml-specialisatie. Aangezien Hogeschool Inholland zowel een minor als een specialisatie over zmlk verzorgt, besteden in totaal 9 van de 25 hogescholen, 36%, aandacht aan zmlk in de keuzefase.

Wat betreft de zeer makkelijk lerende leerlingen is bij 1 hogeschool, ofwel 4%, een minor aangetroffen in de interne minorencatalogus die is genaamd "Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid". Aangezien deze minor intern is, kunnen zich hiervoor geen externe studenten inschrijven.<sup>53</sup> Geen enkele hogeschool, 0%, biedt een specialisatie op het gebied van zmal.

Opgemerkt moet worden, dat de analyse van de websites van de hogescholen hooguit een indruk kan geven van het minor-aanbod. Niet alle hogescholen verlenen namelijk inzage in de aangeboden minors of in de inhoud hiervan. Inzage in de inhoud is voor de uitvoering van het onderzoek wel gewenst. Sommige minors zouden namelijk, wat betreft de naamgeving, op zmal-leerlingen gericht kunnen zijn. Uit de omschrijving blijken deze minors echter veelal passend onderwijs-minors te zijn. Zo heeft het begrip talentontwikkeling in de praktijk veelal betrekking op de ontwikkeling van de vele uiteenlopende talenten van alle kinderen. Zmal-leerlingen vormen in een dergelijke minor niet bij voorbaat de beoogde doelgroep.

Om externe studenten te informeren zijn de minors op de KOM-website veelal uitgebreider omschreven dan de minors die in de hogeschoolcurricula zijn vermeld. Vanwege deze omschrijving lijkt het beeld dat hieruit naar voren komt veelzeggender dan het beeld dat hiervoor is geschetst op basis van de inventarisatie van de curricula.

---

53 [https://osirisstudent.avans.nl/student\\_prdosi/OnderwijsCatalogusToonMinor.do](https://osirisstudent.avans.nl/student_prdosi/OnderwijsCatalogusToonMinor.do), geraadpleegd: 17 nov. 2014 en laatst op 23 juni 2015.

*Analyse KOM-website*

Bij de KOM-website zijn 17 van de 25 hogescholen met een pabo-opleiding aangesloten, ofwel 68% hiervan. De hogescholen die niet zijn aangesloten zijn, van groot naar klein: Inholland, VIAA, Marnix Academie, de Driestar, iPabo, De Kempel, KPZ en Iselinge.

Het totaal aantal minors dat de aangesloten pabo-hogescholen in het studiejaar 2014-2015 via de website aanbieden, loopt uiteen van 173 door de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) tot 2 door Hogeschool Zeeland *University of Applied Sciences* (HZ University of AS).<sup>54</sup>

In het volgende overzicht zijn de pabo-hogescholen met hun totale minoraanbod op de KOM-website weergegeven, gerangschikt van de hogeschool met het grootste naar de school met het kleinste aanbod (stand van april 2015). In dit overzicht is tevens het resultaat opgenomen van het onderzoek hoeveel minors van het hogeschoolaanbod zijn gericht op onderwijs, pabo, passend onderwijs, hoogbegaafd, zwakbegaafd, zeer moeilijk lerend (zmlk) en verstandelijk beperkt.<sup>55</sup>

<i>minors per hs</i>	<i>minors</i>	<i>onderwijs</i>	<i>pabo</i>	<i>passend onderwijs</i>	<i>Hoogbegaafd</i>	<i>Zwakbegaafd</i>	<i>zmlk</i>	<i>Verstandelijk beperkt</i>
HAN	173	56	32	3	0	0	0	0
HvA	111	24	2	1	0	0	0	0
Hs Rotterdam	110	32	11	6	0	0	0	1
Hs Leiden	109	36	12	3	0	0	0	0
Hs Windesheim	103	24	5	4	0	0	0	2
De Haagse Hs*	84	18	4	1	0	0	0	0
Avans Hs	80	8	3	1	0	1**	0	2**
Saxion	62	16	8	2	0	0	0	0
NHL Hs	61	10	1	2	0	0	0	0
Hanzehs Groningen	57	8	1	1	0	0	0	1

\* De minors van de Haagse Hogeschool, CHE en Hogeschool Zuyd omvatten in het algemeen geen 30 studiepunten. Bij de Haagse Hogeschool en Zuyd worden veelal 2 minors gecombineerd tot 30 studiepunten. Bij de CHE beslaan enkele minors 30 studiepunten, maar worden ook 2 en soms 4 minors gecombineerd tot 30 studiepunten. De overige hogescholen bieden veelal wel minors aan van 30 studiepunten. Elke minor in dit overzicht voldoet derhalve aan het criterium dat deze een minimale studiebelasting van 5 ECTS omvat.

\*\* Een van de 2 minors met het trefwoord verstandelijk beperkt van Avans komt overeen met de minor met het trefwoord zwakbegaafd.

54 Peildatum 5 april 2015, <https://www.kiesopmaat.nl/modules/>, <https://www.kiesopmaat.nl/modules/?q=pabo> en <https://www.kiesopmaat.nl/modules/?q=onderwijs>, geraadpleegd: nov. 2014 t/m okt. 2015.

55 Gezocht is met de trefwoorden: geen trefwoord, onderwijs, pabo, passend onderwijs, hoogbegaafd, zwakbegaafd, zeer moeilijk lerend (zmlk) en verstandelijk beperkt.

<i>minors per hs</i>	<i>minors</i>	<i>onderwijs</i>	<i>pabo</i>	<i>passend onderwijs</i>	<i>Hoogbegaafd</i>	<i>Zwakbegaafd</i>	<i>zmlk</i>	<i>Verstandelijk beperkt</i>
Hs Utrecht	57	11	4	1	0	0	0	0
CHE*	53	32	0	5	0	4	0	0
Hs Zuyd*	39	4	0	0	0	0	0	0
Stenden Hs	15	0	0	0	0	0	0	0
Fontys hs	14	4	0	0	0	0	0	0
Thomas More hs	3	3	3	1	0	0	0	0
HZ University of AS	2	1	0	0	0	0	0	0
<i>Totaal aantal</i>	1.133	287	86	31	0	5	0	6
<i>% vh totale aanbod</i>	100%	25,3 <sup>56</sup>	7,6 <sup>57</sup>	2,7 <sup>58</sup>	0	0,4 <sup>59</sup>	0	0,5 <sup>60</sup>
<i>Aantal pabo's met aanbod</i>	17	16	12	13	0	2	0	4
<i>% pabo's met aanbod</i>	100	94	70	76	0	12	0	24

\* De minors van de Haagse Hogeschool, CHE en Hogeschool Zuyd omvatten in het algemeen geen 30 studiepunten. Bij de Haagse Hogeschool en Zuyd worden veelal 2 minors gecombineerd tot 30 studiepunten. Bij de CHE beslaan enkele minors 30 studiepunten, maar worden ook 2 en soms 4 minors gecombineerd tot 30 studiepunten. De overige hogescholen bieden veelal wel minors aan van 30 studiepunten. Elke minor in dit overzicht voldoet derhalve aan het criterium dat deze een minimale studiebelasting van 5 ECTS omvat.

\*\* Een van de 2 minors met het trefwoord verstandelijk beperkt van Avans komt overeen met de minor met het trefwoord zwakbegaafd.

#### *Overzicht 8: Minoraanbod op de KOM-website van hogescholen (hs) met pabo-opleidingen (stand april 2015)*

Van de 1.133 minors die de 17 hogescholen op de KOM-website aanbieden hebben er 287, ofwel 25,3%, betrekking op het onderwijs en 86, ofwel 7,6%, op het gebied van de pabo. Van de 86 pabo-minors hebben er 31, of 36,0%<sup>61</sup>, betrekking op het passend onderwijs (PO). Bij 4 van de 86 passend onderwijs-minors, of 4,7%<sup>62</sup> wordt hoogbegaafdheid als een van de aandachtspunten genoemd. De 4 minors worden aangeboden door 3 hogescholen, te weten de Hogeschool Leiden, de Thomas More Hogeschool en de Hogeschool Rotterdam. Hogeschool Leiden biedt twee minors aan op het gebied van "Passend Onderwijs/Inclusive Education". De minors van de pabo Leiden en Thomas More komen grotendeels overeen. Tot begin 2012 heeft de Thomas More hogeschool deel uitgemaakt Hogeschool Leiden.<sup>63</sup>

56 Namelijk 287 : 1133 = 0,2533 x 100 = 25,33%

57 Namelijk 86 : 1133 = 0,0759 x 100 = 7,6%

58 Namelijk 31 : 1133 = 0,0274 x 100 = 2,7%

59 Namelijk 5 : 1133 = 0,0044 x 100 = 0,4%

60 Namelijk 6 : 1133 = 0,0053 x 100 = 0,5%

61 Namelijk 31 : 86 = 0,3604 x 100 = 36%

62 Namelijk 4 : 86 = 0,0465 x 100 = 4,7%

63 <https://www.kiesopmaat.nl/modules/?q=hoogbegaafd>, geraadpleegd: nov. 2014 t/m okt. 2015.

Deze 4 passend onderwijsminors zijn niet als zmal-minor opgenomen in het cijfermatig overzicht (bijlage 3), omdat hoogbegaafdheid slechts een van de aandachtspunten vormt. Aan het onderwerp zeer makkelijk lerend wordt derhalve niet standaard aandacht besteed die overeenkomt met een minimale studiebelasting van 5 ECTS.

Ter illustratie: de minors van 2 van de 3 hogescholen die een passend onderwijsminor aanbieden waarin hoogbegaafdheid als een van de aandachtspunten wordt genoemd.

Hogeschool Rotterdam op de KOM-website d.d. 5 april en 15 juni 2015:

*"Passend Onderwijs*

In de grote stad is continue aandacht vereist voor het onderwijsbeleid en de onderwijsorganisatie aan kinderen met specifieke behoeften. Kinderen die, om te kunnen profiteren van het reguliere basisonderwijs, aanpassingen of aangepast onderwijs nodig hebben. Studenten kunnen zich gaan verdiepen in verschillende actuele thema's rondom: leerproblemen en gedragsproblemen, hoogbegaafdheid en meervoudige intelligentie, zorgbeleid en onderwijskansenbeleid, talentsignalering en talentontwikkeling. In deze minor kunnen alle 7 SBL-competenties aan de orde komen."<sup>64</sup>

Hogeschool Leiden op de KOM-website d.d. 5 april en 15 juni 2015:

*"Passend Onderwijs*

De minor Passend Onderwijs / Inclusive Education bevat een rijk programma waarbinnen de deelnemers zich kunnen ontwikkelen tot expert op het gebied van 'passend onderwijs' zoals dat binnen het lectoraat wordt opgevat. Verwacht geen expliciete expertisewerking op leerproblemen of gedragsstoornissen, het gaat om het omgaan met een diverse leerlingenpopulatie in de groep. Het oplossingsgerichte handelen wordt hierin gehanteerd als techniek om tegemoet te komen aan behoeften van leerlingen en andere betrokkenen in het onderwijs. In aansluiting hierop krijgt de student de ruimte om een kleine specialisatie te ontwikkelen op een specifiek terrein gerelateerd aan Passend Onderwijs / Inclusive Education middels een praktijkonderzoek. Alles resulteert in een product genaamd 'het meesterstuk' waarbij je verslag doet van oplossingsgericht werken met leerlingen.

*Leerdoelen*

Op basis van actuele kennis van ontwikkelingspsychologiën leren krijgt de student inzicht in een verscheidenheid aan vormen van leren en gedrag van leerlingen met en zonder special *educational needs* (ook hoogbegaafdheid)."<sup>65</sup>

In totaal 10 van de 86 pabo-minors, 11,6%<sup>66</sup>, zijn specifiek gericht op zwakbegaafde c.q. verstandelijk beperkte kinderen. Deze minors worden aangeboden door 5 van de 17 hogescholen, 29,4%<sup>67</sup>.

64 <https://www.kiesopmaat.nl/modules/hro/IVL/137203/>, geraadpleegd: nov. 2014 t/m okt. 2015.

65 <https://www.kiesopmaat.nl/modules/hlei/-/135370/>, geraadpleegd: nov. 2014 t/m okt. 2015.

66 Namelijk  $10:86 = 0,1163 \times 100 = 11,6\%$

67 Namelijk  $5:17 = 0,2941 \times 100 = 29,4\%$

Geen enkele pabo-minor, 0%, van de KOM-website is specifiek gericht op onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen.

Hoewel het minoraanbod op de KOM-website een deel is van het totaal aantal minors dat de hogescholen met een pabo-opleiding aanbieden, geeft het wel een beeld van de aandacht die pabo's besteden aan de onderwerpen passend onderwijs, hoogbegaafd, zwakbegaafd, zeer moeilijk lerend (zmlk) en verstandelijk beperkt.

#### *Vergelijking inventarisatie curricula en KOM-aanbod*

Om na te gaan hoeveel hogescholen met een pabo-opleiding een minor of specialisatie aanbieden op het gebied van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen, is het minoraanbod dat is gepubliceerd op de websites van de hogescholen en op de KOM-website met elkaar vergeleken. Deze vergelijking is van belang, omdat niet alle hogescholen deelnemen aan de KOM-website en sommige hogescholen een keuzevak wel aanbieden op de KOM-website en niet op de eigen website of vice versa. De vergelijking leidt tot het volgende overzicht.

<i>Aanbod aan minors of specialisaties over</i>	<i>Zml</i>			<i>Zmal</i>		
	<i>Curric minor</i>	<i>Curric spec</i>	<i>KOM</i>	<i>Curric minor</i>	<i>Curric spec</i>	<i>KOM</i>
<i>Hogescholen met aanbod</i>						
Avans	0	1	2	1	0	0
CHE	0	0	4	0	0	0
Haagse Hogeschool	1	0	0	0	0	0
Driestar	0	1	0	0	0	0
Hanzehogeschool Groningen	0	1	1	0	0	0
Inholland	1	1	0	0	0	0
Hogeschool Rotterdam	1	0	1	0	0	0
Hogeschool Utrecht	1	0	0	0	0	0
Iselinge	0	1	0	0	0	0
Marnix Academie	1	0	0	0	0	0
Windesheim	0	0	2	0	0	0
<b><i>Totaal aanbod minor/spec</i></b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<i>Aantal hs met aanbod in curricula of op KOM-website</i>		9	5		1	0
<b><i>Tot aantal hs met aanbod</i></b>		<b>11</b>			<b>1</b>	
<i>% pabo's met aanbod</i>		44,0 <sup>68</sup>			4,0 <sup>69</sup>	

*Overzicht 9: Aanbod hogescholen aan minors of specialisaties over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerenden in pabo-curriculum of op KOM-website*

68 Namelijk  $11:25 = 0,4400 \times 100 = 44,0\%$

69 Namelijk  $1:25 = 0,0400 \times 100 = 4,0\%$



Uit dit overzicht wordt duidelijk dat 11 van de 25, of 44%, van de hogescholen een minor en/ of specialisatie aanbiedt op het gebied van zeer moeilijk lerende kinderen.

In totaal 1 hogeschool van de 25, of 4%, biedt in de interne catalogus 1 minor aan op het gebied van zeer makkelijk lerende kinderen.

In de *embedded cases* zijn de bevindingen die volgen uit de documentanalyse nader onderzocht.

### 7.3.2.2 Resultaten onderzoek *embedded cases*

Avans is uit de documentanalyse naar voren gekomen als een van de hogescholen die een zml-specialisatie aanbiedt, te weten de Topclass "Gedragspecialist ten aanzien van gedragsproblemen".

Uit het *embedded case* onderzoek blijkt:

De geïnterviewde geeft aan, dat de Topclass "Gedragspecialist ten aanzien van gedragsproblemen" een specialisatie is op het gebied van passend onderwijs. De kennisoverdracht over zml-kinderen in de specialisatie is volgens de actor beperkt.

In het programma wordt volgens de geïnterviewde basistheorie over onder meer zml- overgebracht, waarna de student kiest in welke richting hij zich verder verdiept. Aan deze Topclass zijn in 2014-2015 16 Avans-studenten begonnen, waarvan er nog 8 in het reguliere programma zijn en 8 vertraagd of afgehaakt. Stages in het speciaal basisonderwijs vinden niet veel plaats, in het studiejaar 2015-2016 voor het eerst 8 à 10 studenten.

Avans heeft in de documentanalyse niet alleen de aandacht getrokken vanwege de Topclass, maar ook omdat deze hogeschool de enige pabo blijkt te zijn die een minor zeer makkelijk lerende kinderen aanbiedt. Aangezien deze minor alleen in de interne minoren catalogus wordt aangeboden, is deze alleen toegankelijk voor Avans- studenten.

Hoewel de Avans minor, genaamd "Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid", in het studiejaar 2014-2015 was opgenomen in de programmering, is deze niet gegeven. De reden hiervoor is volgens de geïnterviewde, dat studenten niet voor de minor hebben gekozen.

De geïnterviewde actor geeft aan, dat uit de studentenevaluatie naar voren is gekomen dat de minor in het studiejaar 2013/2014 niet had voldaan aan de behoeften van de studenten. In deze minor van 30 ECTS zou de aandacht worden verdeeld over enerzijds Wetenschap & Techniek en anderzijds hoogbegaafdheid. Naar aanleiding van deze evaluatie heeft Avans gedurende het studiejaar 2014-2015 de minor wat betreft opzet en inhoud aangepast. De vernieuwde minor is in het studiejaar 2015-2016 van start gegaan met 16 Avans-studenten.

Hogeschool Leiden is in de documentanalyse naar voren gekomen als een hogeschool die in de context van de minor Passend Onderwijs / Inclusive Education (PO/IE) aandacht besteedt aan hoogbegaafdheid.

Uit het "Handboek minor Passend Onderwijs / Inclusive Education" van het studiejaar 2014-2015 blijkt dat in de minor in 1 van de 10 bijeenkomsten informatie over hoogbegaafdheid wordt overgedragen.<sup>70</sup> De geïnterviewde vertelt: "Het gaat om excellentiebevordering bij kinderen en coachen op talent en dáár willen we dat studenten zich op specialiseren."

De geïnterviewde geeft aan dat de minor Passend Onderwijs / Inclusive Education (PO/IE) van de Hogeschool Leiden ook daadwerkelijk een minor passend onderwijs is.

De toetsing van de minor blijkt een eindverslag te zijn, waarin de student weergeeft hoe hij 3 leerlingen heeft gecoacht. Eén van deze kinderen moet hoogbegaafd zijn. De geïnterviewde vertelt, dat dit inhoudt dat het een kind moet betreffen waarvan de student denkt: "daar zit misschien meer in".

In 2015-2016 is de minor PO/IE van de Hogeschool Leiden geïntegreerd in de major. De geïnterviewde meldt, dat het doel hiervan is om alle pabo-studenten aandacht te laten besteden aan passend onderwijs. Hiertoe is de theorie uit de minor in "in lichtere vorm" uitgesmeerd over meerdere major-jaren.

Studenten van de Nieuwste Pabo die zich willen profileren op het gebied van hoogbegaafdheid zullen dit zelf moeten organiseren. Zij worden bij hun stage niet doelbewust geplaatst op opleidingsscholen die op dit gebied iets extra's ondernemen.

Uit het *embedded case* onderzoek blijkt:

De geïnterviewden geven aan, dat de Nieuwste Pabo geen minors of specialisaties aanbiedt met het aandachtsgebied zeer makkelijk lerende leerlingen.

Op basis van de resultaten van de documentanalyse en van het nader onderzoek van de *embedded cases* wordt het volgende geconcludeerd.

### 7.3.2.3 Conclusie

Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo (dNP) geven aan dat zij ook in de keuzefase van de pabo-opleiding, geen kennis overdragen over zeer moeilijk lerende kinderen.

De vraag is of de in de documentanalyse onderscheiden 11 hogescholen daadwerkelijk een minor of specialisatie verzorgen waarin aandacht wordt besteed aan zeer moeilijk lerende kinderen. Bij Avans, een van deze 11 hogescholen, is gebleken dat het een passend onderwijs- specialisatie en passend onderwijsminors betreffen.

Het vereist nader onderzoek om na te gaan of de zml-minors of -specialisaties van de andere 10 onderscheiden hogescholen ook inderdaad gericht zijn op zeer moeilijk lerenden of op passend onderwijs. Dit valt echter buiten het kader van dit onderzoek.

Uit de documentanalyse en het *embedded case* onderzoek blijkt:

Avans is de enige hogeschool die een minor over zeer makkelijk lerende kinderen in de programmering van het studiejaar 2014-2015 heeft opgenomen.

Deze minor is weliswaar in dit studiejaar niet gegeven, maar is in vernieuwde vorm in 2015-2016 weer van start gegaan.

In deze paragraaf is het kennisaanbod in de keuzefase van de pabo-opleiding weergegeven.

In § 7.3.3 wordt ingegaan op de kennisoverdracht van hogescholen in masters en nascholingen.

### 7.3.3 Kennisoverdracht in masters en nascholingen

Hogescholen verzorgen verschillende nascholingen in de vorm van post-hbo opleidingen, leergangen, cursussen en masterclasses. Geïnventariseerd is in hoeverre hogescholen nascholingen of post-hbo opleidingen aanbieden van 5 ECTS die zijn gericht op zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen (zie bijlage 2).

Op het onderzochte aandachtsgebied neemt de hbo-master Special Educational Needs (SEN) een belangrijke plaats in.

Aangezien de geselecteerde *embedded cases* geen master SEN(-modules) of andere na- of bijscholingen op het gebied van zeer moeilijk of zeer makkelijk lerende kinderen verzorgen, zijn ten aanzien hiervan van de *embedded cases* geen nadere onderzoeksresultaten te vermelden.

In deze paragraaf worden derhalve alleen de resultaten van de documentanalyse weergegeven (§ 7.3.3.1), waarna conclusies worden getrokken (§ 7.3.3.2).

### 7.3.3.1 Resultaten documentanalyse

Voor de documentanalyse zijn de resultaten van onderzoeksrapporten geanalyseerd en de documenten van de hogescholen. Naast de hogescholen is ook het aanbod van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Universiteit Nijmegen onderzocht, omdat dit Centrum specifiek gericht is op zeer makkelijk lerenden.

#### *Analyse onderzoeksrapporten*

Hoewel afgestudeerden van de pabo bevoegd zijn om de functie van leerkracht in het speciaal onderwijs te vervullen, kunnen zij zich ook specialiseren op dit gebied.

De hbo-master Special Educational Needs (SEN) beoogt leraren ondersteuning te bieden die zich willen specialiseren in zorgleerlingen, waaronder zeer moeilijk lerende kinderen.<sup>71</sup>

Studenten die de master SEN volgen zijn, volgens de Hogeschool Utrecht, veelal werkzaam in het (speciaal) basis- en voortgezet onderwijs, regionale expertisecentra, het praktijk- en leerwegondersteunend onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en bovenschoolse organisaties.<sup>72</sup>

Volgens het CPB wordt de lerarenbeurs in verreweg de meeste gevallen aangevraagd door docenten in het primair en speciaal onderwijs die de master SEN willen volgen. Het aantal aanvragen voor het volgen van de master SEN is echter fors afgenomen (§ 7.1.4).<sup>73</sup>

71 <http://www.cursussen.hu.nl/TotaalAanbod/Master-Special-Educational-Needs-Leraar-Speciaal-Onderwijs-M-SEN-deeltijd/Opleidingsinhoud>. Van sept. 2014 t/m sept. 2015 websites verschillende malen geraadpleegd.

72 <http://www.cursussen.hu.nl/TotaalAanbod/Master-Special-Educational-Needs-Leraar-Speciaal-Onderwijs-M-SEN-deeltijd/Opleidingsinhoud>, geraadpleegd: sept. 2014 t/m sept. 2015.

73 Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015, p. 6, 8, 17 en 19.

Ook de Onderwijsinspectie geeft aan dat van 2009 tot 2013 het aantal master SEN-studenten is gedaald. Het aantal voltijd- en deeltijdstudenten is met ruim 40% afgenomen, van 6.873 in 2009 naar 4.104 in 2013.<sup>74</sup> De instroom bij de SEN-opleiding bestaat bijna volledig uit vrouwen, in 2013 is dit percentage bijna 90%.<sup>75</sup>

Op 1 oktober 2013 zijn er 9 SEN-opleidingen geregistreerd aan 3 instellingen, waarvan 3 voltijd- en 6 deeltijdopleidingen.<sup>76</sup> Het voltijdse master programma wordt in 1 jaar doorlopen. Bij de deeltijdopleiding is de studieduur 2 jaar. Modules van de masteropleiding, met een omvang van veelal 5 ECTS, zijn in het algemeen ook als op zichzelf staande nascholingsmodule te volgen.<sup>77</sup>

### *Analyse hogeschooldocumenten*

De hogescholen Fontys, Utrecht en Windesheim verzorgen de voltijdse opleiding master SEN en de deeltijdopleidingen.

Verschillende andere hogescholen werken met deze hogescholen samen of verwijzen studenten naar hen door voor het master SEN-aanbod (zie bijlage 2).

Gezien het grote aanbod van deze hogescholen is alleen geïnventariseerd welke module betrekking heeft op zeer makkelijk lerende leerlingen. Het voert te ver om van alle modules te bepalen welke specifiek betrekking hebben op zeer moeilijk lerende kinderen.

Fontys hogeschool biedt 60 master SEN modules aan. Hiervan zijn 5 modules gericht op zeer makkelijk lerende kinderen, dat wil zeggen 8,3% van het totale SEN-aanbod.<sup>78</sup>

74 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 81-82.

Wanneer het aantal vol-, deeltijd- en duale studenten van de master SEN in de overzicht 2.3 en 2.4 op p. 81 in het rapport van de Onderwijsinspectie bij elkaar worden opgeteld, komen de aantallen niet overeen met de in overzicht 2.5 op p. 82 genoemde totaal aantallen. Om mogelijke dubbel tellingen bij de uitsplitsing te voorkomen, is uitgegaan van de cijfers in het totaaloverzicht in tabel 2.5.

Wanneer echter wordt uitgegaan van de aantallen in de tabellen 2.3 en 2.4 is het aantal voltijdstudenten SEN toegenomen met ruim 20%, van 282 in 2009 naar 340 in 2013 en het aantal deeltijdstudenten van de master SEN met bijna 42% afgenomen, van 6.746 in 2009 naar 3.934 in 2013.

75 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 29 en 84.

76 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 25.

77 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 23, 33 en 81, Eurybase 2009, p. 151.

78 <http://fontys.nl/Werk-en-studie/Opleidingen-en-cursussen/Master-Special-Educational-Needs-voltijd.htm>, van sept. 2014 t/m sept. 2015 verschillende malen geraadpleegd.

Hogeschool Utrecht biedt 40 master SEN modules aan. Hiervan is er 1 gericht op zmal-leerlingen, ofwel 2,5% van het aanbod.<sup>79</sup>

Hogeschool Windesheim heeft de master SEN ingedeeld in 6 profielen, waarvan een met de naam "Profiel Onderwijsexpert Talentontwikkeling". Eind 2014 en begin 2015 was bij dit profiel de SEN- Leerroute "Talentontwikkeling en excelleren" opgenomen. Van delen van deze leerroute was een beschrijving aanwezig, maar twee programmaonderdelen van de leerroute waren nog niet ingevuld, namelijk "Talent en leren" en "Hoogbegaafdheid: talent erkend". In april 2015 zijn de onderdelen wel ingevuld: bij beide onderdelen werkt de cursist aan de eigen ontwikkeling en aan het verbeteren van de onderwijspraktijk. Begin studiejaar 2015/ 2016 blijkt de leerroute gewijzigd in Leerroute "Talentontwikkeling", waarin het "excelleren van leraar en lerenden vanuit talentontwikkeling en handelings- en opbrengstgericht werken" centraal staat. De modules in deze leerrouten, "Dialogen rond talent en onderwijsbehoeften", "Talent en leren 1 en 2", "Leren met ICT" en "Masterkracht: go 4 talent", zijn niet specifiek gericht op zeer makkelijk lerende leerlingen. Derhalve blijkt dat geen enkele van de master SEN-modules van hogeschool Windesheim, 0%, is gericht op zeer makkelijk lerende kinderen.<sup>80</sup>

Uit het voorgaande blijkt dat het aanbod van de hbo-master Special Educational Needs (SEN) voor een zeer klein deel gericht is op zeer makkelijk lerende kinderen.

De losstaande master SEN modules bieden scholingsmogelijkheden voor leerkrachten die zich gedurende een korte periode willen scholen in kennis over zeer moeilijk lerende kinderen. Naast deze modules worden geen afzonderlijke nascholingen over zml-kinderen aangeboden.

Er zijn drie hogescholen die nascholingen bieden voor leerkrachten die zich willen scholen in kennis over zeer makkelijk lerende kinderen, te weten de hogescholen Fontys, Utrecht en Iselinge.

Fontys biedt de opleiding "Passend onderwijs en (hoog-) begaafde leerlingen voor leerkrachten (practitioner)". Deze opleiding is opgebouwd uit de 5 zmal-modules die de hogeschool ook in het kader van de master SEN aan-

79 <http://www.werkenstudie.hu.nl/totaalaanbod/Master-Special-Educational-Needs-Leraar-Special-Onderwijs-M-SEN.aspx>, van sept. 2014 t/m sept. 2015 verschillende malen geraadpleegd.

80 <http://www.oso-windesheim.nl/talentontwikkeling-en-excelleren> en <http://www.oso-windesheim.nl/hoogbegaafdheid-talent-erkend>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag/master-special-educational-needs/>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag-en-passend-onderwijs/master-special-educational-needs/inhoud-opleiding/>. Websites van sept. 2014 t/m sept. 2015 verschillende malen geraadpleegd.

biedt. De nascholing voor het basisonderwijs heeft de omvang van 8,3 ECTS en voor het voortgezet onderwijs 5,6 ECTS.<sup>81</sup>

Het Seminarium voor Orthopedagogiek van de Hogeschool Utrecht biedt een tweejarige post-hbo opleiding "Specialist hoogbegaafdheid en differentiatie". Deze opleiding heeft een omvang van 5 ECTS.<sup>82</sup>

De Iselinge Hogeschool biedt via SON-edutruining de leergang "specialist hoogbegaafdheid" aan. Het betreft een 1-jarige opleiding met een omvang van 7 ECTS.<sup>83</sup>

Naast deze hogescholen biedt het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Universiteit Nijmegen in samenwerking met de European Council of High Ability (ECHA) een post-hbo en een postacademische opleiding aan. Deze deeltijdopleidingen zijn genaamd "ECHA-Specialist in Gifted Education". De jaarlijks instroommogelijkheid bij twee van de vier modules van deze opleidingen is maximaal 18 cursisten. Voor deze opleidingen kan geen lerarenbeurs worden aangevraagd.<sup>84</sup>

Op basis van de resultaten van de documentanalyse wordt het volgende geconcludeerd.

### 7.3.3.2 Conclusie

Drie van de 25 hogescholen verzorgen de voltijdse opleiding master Special Educational Needs (SEN) en de deeltijdopleidingen.

Het aanbod van de hbo-master SEN is voor een zeer klein deel gericht op zeer makkelijk lerende kinderen. Naast dit aanbod bieden 2 van de 25 hogescholen een post-hbo opleiding op het gebied van zmal aan.

De Universiteit Nijmegen (CBO/ECHA) biedt een post-hbo en een postacademische opleiding op het gebied van zmal aan. Hiervoor kan geen lerarenbeurs worden aangevraagd.

81 <http://fontys.nl/Werk-en-studie/Opleidingen-en-cursussen/Practitioners/Practitioner-Hoogbegaafdheid.htm>, laatst geraadpleegd: 5 okt. 2015.

82 <http://www.cursussen.hu.nl/Centra/Seminarium-voor-Orthopedagogiek.aspx>, <http://www.cursussen.hu.nl/TotaalAanbod.aspx>, <http://www.cursussen.hu.nl/Studeren-aan-de-HU.aspx>, <http://www.cursussen.hu.nl/TotaalAanbod/Specialist-Hoogbegaafdheid-en-differentiatie-jaar-1>, <http://www.cursussen.hu.nl/totaalaanbod/Specialist-Hoogbegaafdheid-en-differentiatie-jaar-1/Opleidingsinhoud> en <http://www.cursussen.hu.nl/totaalaanbod/Specialist-Hoogbegaafdheid-en-differentiatie-jaar-2/Opleidingsinhoud>. Van sept. 2014 t/m sept. 2015 websites verschillende malen geraadpleegd.

83 [http://www.sonedutruining.nl/son\\_nl/opleiding\\_tot\\_specialist\\_hoogbegaafdheid.php](http://www.sonedutruining.nl/son_nl/opleiding_tot_specialist_hoogbegaafdheid.php).

84 Segers & Hoogeveen 2012, p. 28 en <http://www.ru.nl/its/cbo/nascholing-onderwijs-0/nascholing-onderwijs/onderdelen-onderwijs/post-initiele/>, laatst geraadpleegd: 18 juni 2015.

Tot zover het overzicht van de kennisoverdracht over zml- en zmal-leerlingen in de masters en nascholingen van de hogescholen.

#### 7.4 REFLECTIE KENNISOVERDRACHT PABO'S

In dit hoofdstuk wordt de eerste subdeelvraag van de *case study* beantwoord:

“In welke mate hebben pabo's de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen in de programmering van de opleiding?”

In de inleiding van Deel 2 is gemotiveerd dat het volgende gedrag van de pabo voorwerp van onderzoek is:

De expliciete overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-kinderen, met een studiebelasting van minimaal 5 ECTS, die is opgenomen in het gepubliceerde programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding in het studiejaar 2014-2015.

In § 7.4.1 wordt de kennisoverdracht over zeer moeilijk respectievelijk zeer makkelijk lerende kinderen samengevat. In § 7.4.2 wordt de eerste subdeelvraag van de *case study* beantwoord.

##### 7.4.1 Kennisoverdracht over zml- en zmal-kinderen

De kennisoverdracht van de pabo's over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen wordt beschreven in respectievelijk § 7.4.1.1 en 7.4.1.2.

###### 7.4.1.1 *Zeer moeilijk lerende kinderen*

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de *embedded cases* blijkt het volgende.

De hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding geen overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen opgenomen.

De geïnterviewden van de pabo's voorzien hierin in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 ook geen wijzigingen.

Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo (dNP) hebben aangegeven tijdens de gehele pabo-opleiding geen kennis over te dragen over zeer moeilijk lerende kinderen, omdat deze het speciaal basisonderwijs (sbo) bezoeken. Het staat studenten vrij om stage te lopen in het sbo.



Uit de documentanalyse is het beeld naar voren gekomen dat 11 hogescholen een minor of specialisatie verzorgen waarin aandacht wordt besteed aan zeer moeilijk lerende kinderen.

Bij Avans, een van deze 11 hogescholen, is gebleken dat de zml-minors en -specialisatie in werkelijkheid passend onderwijs-minors en -specialisatie betreffen.

Vanwege deze bevinding bij Avans, is het de vraag of de in de documentanalyse als zml- aangemerkte specialisaties en minors bij de overige hogescholen wel juist zijn gekwalificeerd. Dit vergt nader onderzoek dat buiten het bestek van dit onderzoek valt.

De master Special Educational Needs wordt aangemerkt als een zml-master.

In de documenten en door hogescholen wordt naar deze master verwezen als zijnde een zml-master. Gezien het grote aanbod master Special Educational Needs – modules is ervoor gekozen om niet verdergaand te analyseren welke modules specifiek betrekking hebben op zeer moeilijk lerende kinderen. Dit zou in het kader van dit onderzoek te ver voeren.

#### 7.4.1.2 Zeer makkelijk lerende kinderen

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de *embedded cases* blijkt het volgende

De hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding geen overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

De geïnterviewden van de pabo's voorzien hierin in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 ook geen wijzigingen.

Aanvullend is nagegaan of de pabo's kennisoverdracht over onderwijs aan zmal-leerlingen hebben opgenomen in de keuzefase, specialisaties, masters en nascholingen.

Van de 25 hogescholen biedt alleen hogeschool Avans één minor aan voor Avans-studenten op het gebied van zeer makkelijk lerende kinderen.

Hogescholen bieden geen zmal-specialisatie aan.

In het studiejaar 2014-2015 is genoemde Avans-minor niet gegeven, omdat de studenten niet voor de minor hebben gekozen. Na wijziging van de minor is deze in het studiejaar 2015-2016 van start gegaan.

In masters en nascholingen besteden hogescholen zeer beperkt of geen aandacht aan zmal-leerlingen.

Twee van de drie hogescholen, Fontys en Hogeschool Utrecht, besteden in 5 respectievelijk 1 van alle master SEN modules aandacht aan zmal-leerlingen. Dit betreft 8,3 respectievelijk 2,5% van het totale aantal aangeboden SEN-modules.

Drie hogescholen bieden een nascholing over zeer makkelijk lerende kinderen, te weten de hogescholen Fontys, Utrecht en Iselinge. De nascholing bij Fontys bestaat uit de modules die de hogeschool ook in het kader van de master SEN aanbiedt.

Naast deze hogescholen biedt het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) van de Universiteit Nijmegen in samenwerking met de European Council of High Ability (ECHA) een post-hbo en een postacademische opleiding aan.

Voor de post-hbo en postacademische opleiding van de Universiteit Nijmegen die is gericht op zmal-leerlingen, wordt geen lerarenbeurs toegekend.

In deze paragraaf is de kennisoverdracht over zeer moeilijk respectievelijk zeer makkelijk lerende kinderen weergegeven. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de eerste subdeelvraag van de *case study*.

#### 7.4.2 Mate van kennisoverdracht pabo's

In dit hoofdstuk is geanalyseerd of hogescholen in de gepubliceerde programmering van de voltijdse pabo-opleiding de expliciete overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen met een studiebelasting van minimaal 5 ECTS hebben opgenomen in de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding in het studiejaar 2014-2015 (zie inleiding Deel 2: Nurture in de polder).

Op basis van deze analyse kan de eerste subdeelvraag van de *case study*

“In welke mate hebben pabo's de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen in de programmering van de opleiding?”

als volgt worden beantwoord:

Hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding geen expliciete overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

De geïnterviewden van de hogescholen hebben aangegeven hierin in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 ook geen wijzigingen te verwachten.

Aanvullend kan worden vermeld dat er ook geen specialisatie op dit gebied wordt aangeboden.

In de programmering van de keuzefase heeft in het studiejaar 2014-2015 alleen hogeschool Avans 1 minor over zeer makkelijk lerenden in de programmering opgenomen.

In de minorcatalogus voor Avans-studenten in het studiejaar 2014-2015 worden in totaal 267 minors aangeboden.

De zmal-minor van Avans is in het studiejaar 2014-2015 niet gegeven vanwege gebrek aan belangstelling van studenten.

In studiejaar 2015-2016 is de minor in vernieuwde vorm wel gegeven.

De vraag dringt zich op waarom hogescholen de kennisoverdracht over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen niet expliciet hebben opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding.

Om deze vraag te beantwoorden wordt in het volgende hoofdstuk ingegaan op de vraag in hoeverre pabo-actoren beschikken over wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen.



In hoofdstuk 7 is gebleken dat hogescholen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding geen overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen hebben opgenomen. In dit hoofdstuk wordt nagegaan waarom deze kennisoverdracht niet in de programmering is opgenomen. Derhalve wordt een antwoord gezocht op tweede subdeelvraag:

“In hoeverre beschikken pabo-actoren over wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

De subdeelvraag wordt door middel van documentanalyse en nader onderzoek van de *embedded cases* beantwoord. Allereerst worden in hoofdlijnen de beleidsontwikkelingen beschreven die in de afgelopen decennia de kennisoverdracht van de hogescholen aan de studenten hebben beïnvloed (§ 8.1). Vervolgens wordt verslag gedaan van het opleidingsniveau en de kennis van pabo-docenten (§ 8.2), respectievelijk van de kennis van lectoren (§ 8.3) op het gebied van onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende basisschoolleerlingen. Zoals aangegeven in de inleiding van deel 2 wordt ook de kennis van zeer moeilijk lerende basisschoolkinderen in kaart gebracht om een zo volledig mogelijk beeld te verkrijgen van de kennis van de hogeschoolactoren op het gebied van kinderen met een afwijkende IQ-score. Ten slotte wordt een reflectie op de bevindingen gegeven en de tweede subdeelvraag van de *case study* beantwoord (§ 8.4).

## 8.1 BELEIDSONTWIKKELINGEN MET GEVOLGEN VOOR DE KENNISOVERDRACHT

In § 8.1.1.1 en 8.1.1.2 wordt achtereenvolgens ingegaan op de resultaten van de documentanalyse en van het nader onderzoek van de *embedded cases*. In § 8.1.1.3 is de conclusie opgenomen.

### 8.1.1.1 Resultaten documentanalyse

Hogescholen hebben in de afgelopen decennia vele ontwikkelingen doorge-  
maakt die de kennisoverdracht van de hogescholen aan de studenten heb-  
ben beïnvloed.<sup>1</sup>

Zo'n 25 jaar geleden waren er in Nederland bijna 400 hbo-instellingen  
als heao, hts, kweekschool, conservatorium of academie, met nog geen  
200.000 studenten.<sup>2</sup> In 2013 studeren er aan de 34 door de overheid be-  
stigde hogescholen circa 430.000 studenten.<sup>3</sup> De huidige hogescholen vormen  
(regionale) kenniscentra met *Centres of Expertise* waaraan lectoren zijn ver-  
bonden. Deze lectoren dienen de competenties van medewerkers en studen-  
ten actueel te houden en onderzoek uit te voeren.<sup>4</sup>

Door de schaalvergroting zijn kennisondernemingen ontstaan met een  
(inter-)nationaal netwerk. Hogescholen zijn veranderd van monosectorale in  
multisectorale instellingen. In plaats van hun beleid te richten naar het Plan  
van scholen dat de overheid jaarlijks opstelde, stellen zij hun eigen opleidings-  
beleid op.<sup>5</sup> Dit beleid is gebaseerd op de zogenoemde "hbo-standaard voor  
bachelor-opleidingen" die de hogescholen in 2009 hebben geformuleerd.<sup>6</sup>

"De standaard houdt in dat een opleiding er zorg voor dient te dragen dat studenten:

- 1 een gedegen theoretische basis verkrijgen;
- 2 het onderzoekend vermogen verwerven dat hen in staat stelt om bij te kunnen dragen  
aan de ontwikkeling van het beroep;
- 3 over voldoende professioneel vakmanschap beschikken;
- 4 de beroepsethiek en maatschappelijke oriëntatie ontwikkelen die past bij een verant-  
woordelijke professional."<sup>7</sup>

Deze standaard is verwerkt in de landelijke opleidingsprofielen.<sup>8</sup>

Landelijke curricula zijn in 1997 veranderd in landelijke opleidingsprofielen of  
bekwaamheidseisen. Deze profielen zijn opgesteld door de betrokken hogescho-  
len, gevalideerd in de schoolpraktijk en vastgesteld door de Vereniging Hoge-  
scholen.<sup>9</sup>

---

1 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 3 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 38.  
2 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 3.  
3 In 2013 studeerden aan de 34 hbo-instellingen gemiddeld 12.639 studenten per hogeschool  
(34 \*12.639 = 429.726). Deze cijfers zijn ontleend aan: *Kerncijfers 2009-2013* 2014, p. 17.  
4 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 3.  
5 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 4 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 405.  
6 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 7.  
7 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 7- 8.  
8 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 8.  
9 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 5 en 8 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 40.

De instellingen hebben hierdoor meer vrijheid gekregen om hun eigen beleid op te stellen. Hogescholen en universiteiten zijn als gevolg hiervan steeds meer zelf verantwoordelijk geworden voor de kwaliteit van de opleidingen.<sup>10</sup>

De opleidingen zijn in de loop der tijd ook inhoudelijk veranderd. Zij zijn minder gericht op het overdragen van professionele basiskennis en -vaardigheden. Studenten worden hierin niet meer passief onderwezen door kennis te nemen van onderzoeksresultaten. Zij studeren actief door te participeren in praktijkgericht onderzoek en door te oefenen in een actieve professionele houding die is gericht op vernieuwing in de praktijksituatie.<sup>11</sup>

In de *embedded cases* zijn de resultaten van de documentanalyse nader onderzocht.

#### 8.1.1.2 Resultaten onderzoek *embedded cases*

De Nieuwste Pabo is vooruitstrevend op het gebied van haar focus op de praktijksituatie. Deze pabo hanteert de opleidingsvorm "Opleiden in de school" (OIDS, zie § 7.1.2). Volgens de geïnterviewde sleutelpersoon van deze pabo verzorgen de opleidingsscholen 40% van de opleidingstijd van studenten. De Nieuwste Pabo (dNP) is een samenwerkings-pabo, iedere actor speelt vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid een rol bij de opleiding van de studenten. Bij deze hogeschool is de pabo-opleiding dat wat op het pabo-instituut èn in de opleidingsscholen plaatsvindt, zo geeft de geïnterviewde sleutelpersoon van dNP aan.<sup>12</sup>

Op basis van de resultaten van de documentanalyse en van het nader onderzoek van de *embedded cases* wordt het volgende geconcludeerd.

#### 8.1.1.3 Conclusie

Landelijke curricula zijn ingeruild voor bekwaamheidseisen. Deze eisen zijn opgesteld, gevalideerd en vastgesteld door de beroepspraktijk.

De pabo-opleidingen zijn in de loop der tijd minder gericht op het overdragen van professionele basiskennis en -vaardigheden.

Studenten studeren actief door te participeren in praktijkgericht onderzoek en door te oefenen in een actieve professionele houding die is gericht op vernieuwing in de praktijksituatie.

10 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 4-5 en Bronneman-Helmers 2011, p. 40.

11 Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 5 en 8 en Bronneman-Helmers 2011, p. 366.

12 Zie samenvatting documentanalyse en interviews in bijlage 5.

Tot zover in hoofdlijnen de beleidsontwikkelingen die in de afgelopen decennia de kennisoverdracht van de hogescholen aan de studenten hebben beïnvloed.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het opleidings- en kennisniveau van pabo-docenten.

## 8.2 OPLEIDINGS- EN KENNISNIVEAU PABO-DOCENTEN

Hogeschooldocenten verzorgen in de praktijk niet alleen de kennisoverdracht aan studenten. Zij dragen (mede) zorg voor de invulling van het curriculum. Derhalve is het van belang te onderzoeken over welke kennis pabo-docenten beschikken.

In § 8.2.1 zijn de opleidingsvereisten van pabo-docenten beschreven. In § 8.2.2 wordt ingegaan op de wetenschappelijke kennis van de pabo-actoren over onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen.

### 8.2.1 Opleidingsvereisten pabo-docenten

Successievelijk wordt ingegaan op de resultaten van de documentanalyse (§ 8.2.1.1) en op de resultaten van het nader onderzoek van de *embedded cases* (§ 8.2.1.2). Ten slotte volgt een conclusie (§ 8.2.1.3).

#### 8.2.1.1 Resultaten documentanalyse

De overheid stelt geen specifieke bevoegdheidseisen aan de functie van docent in het hoger onderwijs, zo blijkt uit de in 2004 gewijzigde WHW.<sup>13</sup>

In verband met de decentralisatie van de arbeidsvoorwaarden zijn in 2004 de “Benoembaarheidseisen docenten aan hogescholen” vervallen.<sup>14</sup> Sindsdien is een diploma van een hbo-opleiding of een wetenschappelijke opleiding in het algemeen voldoende. Een lesbevoegdheid is veelal niet verplicht. Onderwijsinstellingen kunnen wel aanvullende eisen stellen. Per instelling en per functie kunnen derhalve de opleidingseisen voor hogeschooldocenten verschillen. Nagenoeg alle hogescholen bieden startende docenten didactische cursussen aan. Docenten op de pabo hebben veelal een lerarenopleiding gevolgd.<sup>15</sup>

13 *Kamerstukken II* 2003/04, nr. 27 848, ondernr. 8, p. 3 en Hobéon Management Consult 2011, p. 14.

14 *Kamerstukken II* 2003/04, nr. 27 848, ondernr. 8, art. 4.8, p. 3 en Hobéon Management Consult 2011, p. 14.

15 Eurybase 2009, p. 151, Hobéon Management Consult 2011, p. 5 en 14, <http://www.rijks-overheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoeword-ik-docent-in-het-basisonderwijs-en-hoger-onderwijs.html> en [www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoeword-ik-docent](http://www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoeword-ik-docent). Websites geraadpleegd: 25 juni en 25 okt. 2015



Ter illustratie: Informatie over opleidingsvereisten zoals vermeld op de website "werkenbijhogescholen.nl, d.d. 25 juni 2015:

"Hoe word ik docent?

Heb je een wetenschappelijk opleiding of ambities in die richting en heb je een aantal jaar praktijkervaring? Ben je leergierig en krijg je er energie van om jonge mensen te begeleiden of te coachen? Dan kun je op een hogeschool als docent aan de slag. Je hoeft vaak (nog) geen lesbevoegdheid te hebben om te solliciteren naar een docentfunctie.

*Juiste competenties*

Als je solliciteert, kijkt je toekomstige werkgever welke competenties je in huis hebt en welke je nog moet ontwikkelen. Heb je enige leservaring en beschik je over de vak-kennis die een hogeschool nodig heeft, dan kun je vaak zonder problemen snel aan de slag.

*Didactische vaardigheden*

Na je aanstelling als docent, ga je meestal een opleiding didactische vaardigheden volgen. Soms start deze gelijk met je nieuwe baan als docent en soms wat later. Zo'n cursus duurt gemiddeld 6 tot 12 maanden. Je leert bijvoorbeeld hoe je lesmateriaal ontwikkelt, studenten coacht en beoordeelt en hoe je samenwerkt met collega's. In deze brochure vind je een overzicht van cursussen."<sup>16</sup>

In de *embedded cases* zijn deze bevindingen nader onderzocht.

### 8.2.1.2 Resultaten onderzoek *embedded cases*

Uit de interviews met actoren van de *embedded cases* blijkt, dat de eisen aan de pabo-docenten per hogeschool in enige mate verschillen.

Bij Avans hogeschool is een hbo-diploma vereist. Van nieuwe docenten wordt verwacht dat ze in principe een masterdiploma hebben behaald.

Bij de Hogeschool Leiden is een hbo-diploma vereist en wordt in studiejaar 2015-2016 een masterdiploma vereist.

Bij de Nieuwste Pabo is een hbo-master vereist. Schoolopleiders van de opleidingsscholen die 40% van de pabo-opleiding verzorgen, volgen bij- en nascholingen op de pabo.

Voor het overdragen van kennis en vaardigheden die specifiek zijn voor de rol van professionals in het werkveld is het noodzakelijk dat de docent een goede samenhang kan aanbrengen tussen de opleiding en de beroepspraktijk. Het verband tussen de theorie van de opleiding en de praktijk kan tot uiting komen door onderwijs te geven aan de hand van praktijkvoorbeelden. Leerkrachten worden derhalve geselecteerd op hun werkervaring in het betreffende beroepsdomein.<sup>17</sup>

16 <http://www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoe-word-ik-docent> geraadpleegd: 25 juni 2015 en 25 okt. 2015

17 Hobéon Management Consult 2011, p. 5 en 8 en [www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoe-word-ik-docent](http://www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoe-word-ik-docent).

Naast de rol van “leermeester”, praktijkdeskundige en begeleider van studenten vervult de hogeschooldocent ook de rol van onderzoeker. Aangezien steeds meer de nadruk wordt gelegd op de onderzoekende houding van studenten, streven hogescholen en het Ministerie van OCW ernaar dat docenten beschikken over een mastertitel. Wanneer docenten hierover niet beschikken, ondersteunen hogescholen hen veelal om de titel te behalen en/ of om te promoveren.<sup>18</sup>

Ter illustratie: Eisen aan aanstaande hogeschooldocenten van de Hogeschool Leiden, zoals vermeld op de website van deze hogeschool d.d. 23 juni 2015:

“Ik wil docent worden!

Heb je ambities en de juiste achtergrond (bij voorkeur een master), wil je jouw kennis overdragen aan de volgende generatie en heb je ruime praktijkervaring? Dan kun je als docent aan de slag bij Hogeschool Leiden. Ervaring binnen het onderwijs is mooi meegenomen maar (in eerste instantie) niet noodzakelijk (zie ook Basiskwalificatie Onderwijs)

[...]

*Basiskwalificatie Onderwijs*

Als professional uit de beroepspraktijk beschik je misschien nog niet over voldoende didactische vaardigheden. De basiskwalificatie didactische bekwaamheid (BDB) is een verplichte bekwaamheidstoets voor iedereen die als docent of lector bij Hogeschool Leiden wil komen werken maar nog geen onderwijsbevoegdheid heeft. In dit kwalificatietraject laat je zien of je voldoende kwaliteiten hebt op het gebied van didactiek & toetsing, mediawijsheid en onderzoeksvaardigheden op basisniveau. Het behalen van de kwalificatie binnen twee jaar is een voorwaarde voor het verkrijgen van een vast dienstverband. Nieuwe docenten die al wel in het bezit zijn van een officieel erkende onderwijsbevoegdheid in het hbo krijgen vrijstelling voor de BDB.<sup>19</sup>

Op basis van de resultaten van de documentanalyse en van het nader onderzoek van de *embedded cases* wordt het volgende geconcludeerd.

18 Hogescholen en het ministerie hebben het streven geuit dat 70% van de docenten in 2014 beschikt over een mastertitel en dat 10% van hen is gepromoveerd. Hobéon Management Consult 2011, p. 8 en [www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoe-word-ik-docent](http://www.werkenbijhogescholen.nl/docenten/hoe-word-ik-docent).

19 <http://www.hsleiden.nl/over-hl/werken-bij/ik-wil-docent-worden>, geraadpleegd: 23 juni 2015.

### 8.2.1.3 Conclusie

De WHW stelt geen specifieke bevoegdheidseisen aan de functie van docent in het hoger onderwijs.

Aangezien steeds meer de nadruk wordt gelegd op de onderzoekende houding van studenten, streven hogescholen en het Ministerie van OCW ernaar dat docenten beschikken over een mastertitel.

De onderzochte hogescholen vereisen van nieuwe docenten een masterdiploma, uiterlijk met ingang van studiejaar 2015-2016.

In het volgende wordt ingegaan op de wetenschappelijke kennis van de pabo-docenten over onderwijs aan zeer moeilijk en makkelijk lerende kinderen.

## 8.2.2 Wetenschappelijke kennis docenten

Achtereenvolgens wordt ingegaan op de resultaten van de documentanalyse (§ 8.2.2.1) en van het nader onderzoek van de *embedded cases* (§ 8.2.2.2), waarna een conclusie wordt getrokken (§ 8.2.2.3).

### 8.2.2.1 Resultaten documentanalyse

Uit de in hoofdstuk 7 beschreven documentanalyse is gebleken dat de hogescholen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding geen overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen hebben opgenomen. Wat betreft de keuzefase komt naar voren dat 11 hogescholen een minor of specialisatie verzorgen waarin aandacht wordt besteed aan zeer moeilijk lerende kinderen en 1 hogeschool een minor biedt over zeer makkelijk lerende kinderen. Als na- of bijscholing bieden 3 hogescholen de master Special Educational Needs voor leerkrachten die kennis willen opdoen over zml-kinderen. Aan zmal-leerlingen besteden hogescholen in masters en nascholingen zeer beperkt of geen aandacht.

Deze beperkte kennisoverdracht over zml-leerlingen en zeer beperkte kennisoverdracht over zmal-leerlingen, kan worden veroorzaakt door een gebrek aan kennis over deze kinderen van de pabo-docenten. In de 3 *embedded cases* is dit nader onderzocht.

### 8.2.2.2 Resultaten onderzoek *embedded cases*

In het onderzoek van de *embedded cases* is nagegaan is of de pabo-docenten beschikken over wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen.

*Wetenschappelijke kennis zeer moeilijk lerende kinderen*

De geïnterviewden van Avans, Hogeschool Leiden als de Nieuwste Pabo geven aan dat er geen docenten zijn gespecialiseerd in zeer moeilijk lerende kinderen, omdat deze het speciaal onderwijs bezoeken.

Bij Avans zijn twee orthopedagogisch geschoolde pabo-docenten. Zij beschikken over kennis van moeilijk lerende en moeilijk lerende kinderen, maar zijn in de laatstgenoemde niet gespecialiseerd. Bij dNP zijn drie orthopedagogisch geschoolde pabo-docenten werkzaam met expertise in het omgaan met moeilijk lerende kinderen. Zij komen uit dit werkveld en / of hebben zich hierin verdiept. Eén docent heeft bij de opleiding speciaal onderwijs gewerkt.

*Wetenschappelijke kennis zeer makkelijk lerende kinderen*

In het studiejaar 2013/2014 hebben pabo-docenten van Avans de minor "Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid" verzorgd, zo geeft de geïnterviewde actor aan. Deze minor is in het studiejaar 2014-2015 niet gegeven, omdat de studenten niet meer voor de minor hebben gekozen. Uit de studentevaluatie is gebleken dat de invulling van de minor in 2013/2014 niet voldeed aan de behoeften van de studenten. Daarop heeft Avans zich door externen laten ondersteunen om in het studiejaar 2015-2016 een herziene minor te kunnen starten.

De sleutelpersoon geeft aan dat de pabo-actoren van Avans niet in staat zijn om kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen over te dragen aan de pabo-studenten, omdat zij hierover zelf onvoldoende beschikken en zij tevens onvoldoende ervaring hebben met het bieden van aangepast onderwijs aan zmal-leerlingen.

Een externe deskundige heeft Avans ondersteund bij het opstellen van de lijst met de te behandelen lesonderwerpen, zo meldt de geïnterviewde actor. Voor de inhoudelijke verzorging van de minor is, op uitdrukkelijk verzoek van deze actor, een externe gespecialiseerde docent met een eigen bureau ingehuurd. De actor merkt op, dat hierdoor is voorkomen dat Avans-docenten "theorie moeten doceren waarmee ze zelf nooit hebben gewerkt."

In het studiejaar 2015-2016 verzorgen vertegenwoordigers van basisscholen gastcolleges voor de Avans-minor "Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid".

Het is volgens de geïnterviewde actor gewenst dat externen de kennisoverdracht over zmal-leerlingen aan de pabo-studenten verzorgen: "voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche, omdat de pabo zoveel aandachtsgebieden heeft. In het werkveld is het geen niche."

De geïnterviewde geeft aan dat voor de theoretische basis in de Avans-minor het “Handboek Hoogbegaafdheid” van Van Gerven wordt gehanteerd.

Van Gerven heeft pedagogiek gestudeerd aan de Radbouduniversiteit Nijmegen. Naast het Handboek Hoogbegaafdheid heeft verschillende boeken geschreven op het gebied van onderwijs en hoogbegaafdheid die op hogescholen en in basisscholen worden gebruikt.<sup>20</sup> Zij geeft aan dat zij voor Fontys/OSO de eerste Master SEN leerroute Specialist Begaafdheid heeft ontwikkeld en, samen met Hoogenberg, de eenjarige opleiding Specialist Begaafdheid SE/ZOO® die in 2012 formeel is erkend als Post HBO register opleiding.<sup>21</sup> Van Gerven heeft een eigen praktijk “Slim! Educatief” waarin zij onder meer basisscholen begeleid bij het opzetten van basisschoolbeleid voor zmal-leerlingen.<sup>22</sup>

In het boek Slim Beleid uit 2008 geeft Van Gerven aan:

“Binnen de wetenschap zijn de meningen over wat hoogbegaafdheid nu eigenlijk is nog erg verdeeld. [...] De Amerikaan Sternberg (2002) meent bovendien dat begaafde kinderen niet per se begaafde volwassenen hoeven te worden. [...] Daarmee bedoelt hij [Sternberg] niet dat begaafde kinderen onderweg minder intelligent worden, maar dat ze nu eenmaal niet gegarandeerd die expertise ontwikkelen waardoor we hen gaan identificeren als begaafde volwassenen. De Duitsers Ziegler en Heller (2000) geven aan dat niet ieder mens dat begaafd is ook zijn potenties zal verwezenlijken. [...] Als we alle meningen op een rijtje zouden zetten, dat zou dat tot een grote spraakverwarring leiden.”<sup>23</sup>

In ditzelfde boek betoogt Van Gerven dat niet alle kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong deze voorsprong zullen vasthouden: “En daar ligt het belangrijkste verschil tussen kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong en kinderen die we later hoogbegaafd kunnen noemen.”<sup>24</sup>

Van Gerven geeft voeding aan het idee dat zeer makkelijk lerenden elitair zijn:

“Naast de attitude van gezinsleden spelen in de vroege kinderjaren ook economische factoren een belangrijke rol bij de ontwikkeling. Kinderen die opgroeien in een gezin met veel ‘rechthoekig educatief entertainment’ (televisie, computer, boekjes) en waar men gewend is om veel met elkaar te praten, hebben veelal een voorsprong op kinderen uit gezinnen waar dit niet het geval is. Die voorsprong uit zich meestal in een grotere woordenschat, een betere zinsbouw en al goed kunnen vertellen over kleine gebeurtenissen. Van veel van deze kinderen wordt op grond van de verbale voorsprong onterecht gedacht dat zij hoogbegaafd zijn.”<sup>25</sup>

20 Bongaards & Sas 2003, p. 286 en 296 en Van Gerven 2008.

21 <http://wij-leren.nl/eleonor-van-gerven.php>, laatst geraadpleegd: 19 juli 2016.

22 Van Gerven 2008, p. 1.

23 Van Gerven 2008, p. 14.

24 Van Gerven 2008, p. 20.

25 Van Gerven 2008, p. 18.

Het in de Avans-minor gehanteerde “Handboek Hoogbegaafdheid” van Van Gerven is niet (geheel) gebaseerd op de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden.

In de inleiding van het “Handboek Hoogbegaafdheid” van Van Gerven is het volgende vermeld:

“Uit de enorme hoeveelheid verschillende (internationale) bronnen die door de [11] auteurs van dit handboek zijn gebruikt, variërend van wetenschappelijke publicaties tot meer populair-wetenschappelijke en op ervaringsdeskundigheid gebaseerde teksten, valt af te leiden dat er over de hele wereld verschillen in inzicht bestaan over wat nu passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen is. Kennelijk heeft hoogbegaafdheid evenveel gezichten als er begaafde kinderen zijn en zijn er evenveel verschillende begeleidingsstrategieën te bedenken.”<sup>26</sup>

Bij de Hogeschool Leiden houden zich twee actoren in de kenniskring Passend Onderwijs – Inclusive Education (PO/IE) bezig met onderwijs waarbij kinderen worden gecoacht op hun talenten. Een hiervan betreft een docent / onderzoeker die de lesstof over hoogbegaafdheid van de passend onderwijsminor in studiejaar 2014-2015 heeft geschreven en omgezet naar de major-lesstof in studiejaar 2015-2016 (zie § 7.3.2). De andere actor betreft een basisschooldocent die gastcolleges verzorgt op de pabo.

Eén van de 10 inhoudelijke bijeenkomsten van de minor draagt het thema: “Het (hoog-) begaafde kind: leren om te leren. Intelligentie en leren”.<sup>27</sup> De sleutelpersoon geeft aan dat de studenten in de minor PO/IE leren om de talenten van kinderen te coachen en excellentie te bevorderen. De studenten observeren kinderen en gaan met hen in gesprek.

De geïnterviewde actor van de Hogeschool Leiden merkt op dat het eindverslag van de minor Passend Onderwijs – Inclusive Education een verslag is over de coaching van 3 leerlingen, waaronder 1 hoogbegaafde. In deze minor wil dat zeggen, dat het een kind moet betreffen waarvan de student denkt: “daar zit misschien meer in”.

Als verplichte literatuur voor deze minor zijn boeken voorgeschreven van Furman “Kids’ skills”, Mahlberg e.a. “Oplossingsgericht onderwijzen” van Van Lieshout “Pedagogische adviezen voor speciale kinderen”.<sup>28</sup> Het laatstgenoemde boek behandelt een aantal gedragsproblemen die in het (speciaal) onderwijs veel voorkomen en methoden om hiermee om te gaan.<sup>29</sup>

26 Van Gerven, *Inleiding* 2009, p. 1-2.

27 Mol Lous, Haenen & Dankert 2014-2015, p. 5.

28 Mol Lous, Haenen & Dankert 2014-2015, p. 7.

29 Lieshout 2009, p. VII-VIII.

Bij de Nieuwste Pabo meldt de sleutelpersoon, dat in 1 les in het 3<sup>e</sup> jaar van de major (basis)kennis wordt overgedragen over kinderen met speciale ontwikkelingsbehoeften, waaronder zmal-leerlingen.

De geïnterviewde actor van de Nieuwste Pabo geeft aan, dat de overdracht van (basis)kennis over onder meer zmal-leerlingen plaatsvindt door drie pabo-docenten. Deze docenten, die pedagogisch zijn geschoold, hebben expertise in het omgaan met moeilijk lerende kinderen.

Op basis van de resultaten van de documentanalyse en van het nader onderzoek van de *embedded cases* wordt het volgende geconcludeerd.

### 8.2.2.3 Conclusie

De pabo-docenten van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen, en ook niet over ervaring in het aanpassen van het onderwijs aan de behoeften van deze kinderen.

Tot zover de bevindingen ten aanzien van de wetenschappelijke kennis van pabo-actoren over onderwijs aan zmal-kinderen. In het volgende wordt ingegaan op de lectoren die zijn verbonden aan de hogescholen.

## 8.3 LECTOREN

Om hogeschooldocenten verdergaand te professionaliseren zijn begin 21<sup>e</sup> eeuw lectoren aangesteld aan de hogescholen. Het oogmerk is dat zij een schakel vormen tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk. In § 8.3.1 is weergegeven hoe de schakelfunctie in de praktijk is ingevuld. In § 8.3.2 is aangegeven in hoeverre lectoren voor hogeschoolactoren een kennisbron vormen van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen.

### 8.3.1 Lectoren als schakel tussen onderzoek en onderwijs

In deze paragraaf wordt op basis van een documentanalyse beschreven in welke mate lectoren een schakelfunctie vervullen tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk.

In het kader van de professionalisering en de functieverbreiding van hogeschooldocenten heeft de toenmalige HBO-raad, de huidige Vereniging van Hogescholen, in 2000 geïnitieerd dat lectoren worden aangesteld in het hoger onderwijs. De Stichting Kennisontwikkeling hbo (SKO) is in 2001

opgericht en heeft tot eind 2008 de introductie begeleid van lectoren en lectoraten in het hoger beroepsonderwijs. In aanvang leken hogescholen moeite te hebben om het verschijnsel lectoraat een plaats te geven in de onderwijsorganisatie, maar dit is allengs verbeterd.<sup>30</sup> Medio 2006 heeft de HBO-raad bepleit meer lectoraten in te stellen en de mogelijkheden te verruimen voor docenten om in een lectoraat te participeren.<sup>31</sup>

Na onderzoek naar het functioneren van lectoren constateert de SKO in 2008, dat in de praktijk sommige lectoren zich nagenoeg uitsluitend bezighouden met onderzoek. Andere lectoren doen veel aan informatieoverdracht en weer anderen richten zich vooral op het geven van onderwijs.<sup>32</sup> De SKO benadrukt dat onderzoek geen op zichzelf staand doel dient te worden. Hogescholen dienen kennis te ontwikkelen in wisselwerking met de praktijk en duurzaam te implementeren in het onderwijs en in de beroepspraktijk<sup>33</sup> Aandachtspunten hierbij zijn de koppeling tussen onderzoek en onderwijs en de blijvende aandacht voor de professionalisering van docenten. De SKO bepleit dat hogeschooldocenten die samen een kenniskring vormen over voldoende tijd beschikken om taken binnen het lectoraat uit te voeren.<sup>34</sup>

Uit het “Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014-2020” blijkt dat er in 2014 nog steeds onvoldoende relatie is tussen enerzijds het wetenschappelijk onderzoek dat wordt uitgevoerd door de lectoraten van pabo’s en anderzijds de onderwijspraktijk en het basisschoolbeleid. In het akkoord wordt aangedrongen op een nauwere relatie tussen het wetenschappelijk onderzoek, het onderwijsbeleid van de schoolbesturen en de onderwijspraktijk. Bestaande kennis moet meer worden benut en onderzoekers moeten zich buigen over vragen die voortkomen uit de onderwijspraktijk. In het akkoord worden de academische pabo’s als mogelijke oplossing gepresenteerd en een nog op te richten universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs. Afgestudeerden van de academische pabo worden geacht in staat te zijn om wetenschappelijke inzichten in de praktijk te brengen en de resultaten hiervan te onderzoeken. Van studenten van de op te richten universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs wordt verwacht dat zij een directe koppeling tot stand kunnen brengen tussen wetenschappelijk onderzoek en het primair onderwijs.<sup>35</sup>

In het volgende wordt ingegaan op de rol van lectoren c.q. lectoraten als kennisbron voor hogeschoolactoren wat betreft de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen.

---

30 *Lectoraten in het hbo 2001-2008* 2008, p. 6-8.

31 *Lectoraten in het hbo 2001-2008* 2008, p. 9.

32 *Lectoraten in het hbo 2001-2008* 2008, p. 13.

33 *Lectoraten in het hbo 2001-2008* 2008, p. 24.

34 *Lectoraten in het hbo 2001-2008* 2008, p. 4 en 15.

35 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs* 2014, p. 15-16.



### 8.3.2 Wetenschappelijke kennis lectoren

Lectoren en de kenniskring van het lectoraat kunnen een belangrijke kennisbron vormen voor hogeschoolactoren.

In § 8.3.2.1 wordt ingegaan op de resultaten van de documentanalyse en in § 8.3.2.2 op de resultaten van het nader onderzoek van de *embedded cases*. In § 8.3.2.3 is de conclusie weergegeven.

#### 8.3.2.1 Resultaten documentanalyse

Geïventariseerd is welke lectoraten er zijn op het gebied van onderwijs en welke hiervan een kennisbron vormen voor hogeschoolactoren voor het bieden van aangepast onderwijs aan zeer moeilijk respectievelijk zeer makkelijk lerende kinderen.

De inventarisatie is uitgevoerd door analyse van de gepubliceerde informatie van de hogescholen en van Lectoraten.nl.<sup>36</sup> De informatie van deze bronnen komt overeen, met uitzondering van het lectoraat van de hogeschool Avans "De innovatieve opleidingsschool". Een van de twee thema's van dit lectoraat betreft: "Gedragspecialist ten aanzien van gedragsproblemen".<sup>37</sup>

Bij nader onderzoek van de Avans-documentatie is gebleken dat aan het lectoraat in 2014 geen lectoren, deelnemers en projecten verbonden zijn. In studiejaar 2015-2016 wordt het bestaan van dit lectoraat niet meer vermeld.<sup>38</sup> Wel beschikt Avans in het studiejaar 2014-2015 en verder over een "Topclass Gedragspecialist ten aanzien van gedragsproblemen" (§ 7.3.2). Deze Topclass betreft een passend onderwijs specialisatie. Derhalve is in het *embedded case* onderzoek aan het lectoraat "De innovatieve opleidingsschool" geen aandacht besteed.

De volgende 26 onderwijslectoraten zijn het studiejaar 2014-2015 actief.

36 "Lectoraten.nl is een initiatief van Zesbee BV. De website beoogt onderzoeks- en activiteiteninformatie van lectoraten en lectoren te ontsluiten om op die manier een informatiekanaal te openen naar een breder werkveld. De basisinformatie is bij aanvang van de website gegeven; het is mede afhankelijk van de lector om de betreffende informatiepagina te onderhouden voor wat betreft publicaties en de agenda." <http://www.lectoraten.nl/over>, geraadpleegd: 28 juni en 3 sept. 2016.

37 <http://www.lectoraten.nl/lectoraat/446/de-innovatieve-opleidingsschool>, <http://www.avans.nl/onderzoek/lectoraten/inleiding/algemene-lectoraten/de-innovatieve-opleidingsschool>, <http://www.avans.nl/binaries/content/assets/nextweb/over-avans/organisatie/avans-jaarbeeld-2013.pdf> en <http://www.avans.nl/onderzoek/expertisecentra/stand-alone-lectoraten/deelnemers/leerkracht/theo-pullens>. Websites geraadpleegd: 1 dec. 2014, 12 juli en 3 sept. 2016,

38 <http://www.avans.nl/onderzoek/lectoraten?uuid=c5906a93-56d7-4b91-906f-f24095139f87>, <http://www.avans.nl/onderzoek/deelnemers?uuid=c5906a93-56d7-4b91-906f-f24095139f87> en <http://www.avans.nl/onderzoek/projecten?uuid=c5906a93-56d7-4b91-906f-f24095139f87>. Websites laatst geraadpleegd: 1 dec. 2014.

### Lectoraten in het onderwijs in het studiejaar 2014-2015

“Beroepsonderwijs  
 Daltononderwijs  
 Didactiek van het Techniekonderwijs  
 Doorlopende leerlijnen: effectief taal- en leesonderwijs  
 Evaluerend Handelen in Speciaal Onderwijs, Jeugdzorg  
 Excellentie in hoger onderwijs en samenleving  
 Fries en Meertaligheid in Onderwijs en Opvoeding  
 Governance en innovatiedynamiek in het onderwijs  
 Grootstedelijk Onderwijs & Jeugdbeleid  
 ICT en onderwijsinnovatie  
 Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling in de speciale  
 onderwijszorg  
 Lectoraat ICT en hoger onderwijs  
 Leiderschap in het Onderwijs  
 Morele vorming in het Onderwijs  
 Onderwijs en Identiteit  
 Onderwijsarrangementen in maatschappelijke context  
 Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten  
 Ontwikkeling van Veelvormig Christelijk Basisonderwijs  
 Ontwikkelingsgericht Onderwijs  
 Passend Onderwijs/Inclusive Education  
 Pedagogiek en didactiek van het Exemplarisch onderwijs  
 Pedagogische Kwaliteit van het Onderwijs  
 Professionalisering van het onderwijs  
 Science & Techniekeducatie in het Primair Onderwijs  
 Versterking Beroepsonderwijs<sup>39</sup>

De volgende drie lectoraten nodigen vanwege het thema uit tot nader onderzoek:

“Excellentie in hoger onderwijs en samenleving” van de Hanzehogeschool Groningen, “Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten” van hogeschool Windesheim en “Passend Onderwijs/Inclusive Education” van de Hogeschool Leiden, tevens verbonden aan de Thomas More hogeschool<sup>40</sup>.

*Excellentie in hoger onderwijs en samenleving van de Hanzehogeschool Groningen*  
 Het lectoraat van de Hanzehogeschool onderzoekt wat studenten motiveert om excellent te presteren en wat de arbeidsmarkt verstaat onder excellentie.

39 Zie bijlage 2 en <http://www.lectoraten.nl/zoekresultaat>, met zoekterm “Onderwijs”, geraadpleegd: 23 juni en 26 okt 2015 en 27 juni 2016.

40 Tot de verzelfstandiging van de Thomas More hogeschool begin 2012, vormden deze twee hogescholen één school. Sindsdien werken zij op verschillende gebieden samen. , <http://www.hsleiden.nl/overname-pabo-thomas-more> en <http://www.thomasmorehs.nl/hogeschool/anbi.html>. Websites geraadpleegd april t/m juni 2015.

Tevens wordt nagegaan hoe samenleving en onderwijs elkaar kunnen versterken op het gebied van talentbevordering.<sup>41</sup>

*Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten van hogeschool Windesheim*

Het lectoraat van hogeschool Windesheim richt zich op passend onderwijs met de nadruk op zorg en samenwerking van betrokken actoren. Getracht wordt een netwerk te vormen om het welzijn van de leerlingen, de leerkrachten en van de ouders/verzorgers van de leerling te bevorderen. Het onderzoek moet leiden tot interventiestrategieën en procedures.<sup>42</sup>

*Passend Onderwijs/Inclusive Education van de Hogeschool Leiden*

Het lectoraat Passend Onderwijs /Inclusive Education (PO/IE) van de Hogeschool Leiden rekent zowel kinderen met een stagnerende ontwikkeling als zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep.<sup>43</sup> Het lectoraat “richt zich op het ontsluiten van kennis voor scholen en (aanstaande) leraren om goed passend onderwijs in de dagelijkse praktijk te kunnen leveren.”<sup>44</sup> Hiertoe heeft het de leeropdracht om (praktijk) kennis te delen en te ontwikkelen om studenten en leerkrachten beter toe te rusten voor een inclusieve praktijk in reguliere scholen.<sup>45</sup>

Het lectoraat wil bijdragen aan talentontwikkeling van alle leerlingen.<sup>46</sup> Hieronder worden ook leerlingen met een handicap of speciale leerbehoefte gerekend, zoals kinderen met een stagnerende ontwikkeling en zeer makkelijk lerende kinderen.<sup>47</sup> Centraal hierbij staat het talent- of ontplooiingsmodel, waarbij de specifieke talenten van individuen een eigen ontwikkelingstraject volgen.<sup>48</sup>

41 <http://www.lectoraten.nl/zoekresultaat>, met zoekterm “Onderwijs” en <http://www.lectoraten.nl/lectoraat/446/de-innovatieve-opleidingsschool>, <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/lectoraat-excellentie>. Website laatst geraadpleegd: 27 juni 2016.

42 <http://www.lectoraten.nl/zoekresultaat>, met zoekterm “Onderwijs”, <http://www.lectoraten.nl/lectoraat/304/onderwijszorg-en-samenwerking-binnen-de-keten>, <http://www.windesheim.nl/onderzoek/onderzoekstemas/educatie/onderwijsbehoefte-in-inclusieve-leeromgevingen/>. Websites zijn van sept. 2014 t/m sept. 2015 verschillende malen geraadpleegd.

43 <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/onderzoek>, <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/programmasen-themas> en <http://www.thomasmorehs.nl/hogeschool/lectoraten.html>. Websites geraadpleegd: 27 juni 2015 en op 27 juni 2016.

44 Mol Lous 2011, p. 69.

45 Mol Lous 2011, p. 21.

46 Mol Lous 2011, p. 69.

47 Mol Lous 2011, p. 69 en <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/onderzoek>, <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/programmasen-themas> en <http://www.thomasmorehs.nl/hogeschool/lectoraten.html>. Websites geraadpleegd: 27 juni 2015 en op 27 juni 2016.

48 Mol Lous 2011, p. 16.

In het talentmodel ligt de focus

“op het ontwikkelen van persoonlijke talenten in een uniek persoonlijk ontwikkelings-traject waarbij de subjectief ervaren successen en belemmeringen steeds bepalen wat de verdere stappen zullen zijn. De nadruk ligt op stimuleren van talentontwikkeling en niet op het herstellen of compenseren van defecten of speciale behoeften. Het is een geïntegreerde benadering gericht op persoonlijke ontwikkeling en groei geworteld in een ecologische benadering waarin de omgeving wordt meegewogen en ingezet maar waarbij de “gouden driehoek” van leerling – ouders – leraar” centraal staat.”<sup>49</sup>

De activiteiten en participatie van de leerling vormen een middel voor het kind “om een waardevolle bijdrage te leveren aan de samenleving vanuit eigen talenten.”<sup>50</sup>

De ontwikkeling van het kind wordt niet gevolgd met behulp van gestandaardiseerde toetsen, maar door “het subjectief ervaren van persoonlijke groei en de flow van het kunnen bijdragen aan de samenleving.”<sup>51</sup>

In het studiejaar 2010/2011 is het lectoraat is van start gegaan. Twee jaar na de start is de capaciteit van de kenniskring om financiële redenen teruggebracht van 7 naar (maximaal) 4 leden.<sup>52</sup>

Uit de documentanalyse is niet naar voren gekomen of het lectoraat PO/IE zeer moeilijk lerenden ook tot haar doelgroep rekenen.

Wel richt zich één van de leden van de kenniskring, een pabo-medewerker, zich één dag per week op zmal-leerlingen binnen het basisonderwijs. Deze medewerker heeft een inventarisatie en een verdergaand onderzoek uitgevoerd met het doel de vraag te beantwoorden hoe leerkrachten kunnen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van zmal-leerlingen.<sup>53</sup> Deze onderzoeken worden hierna toegelicht.

In 2011 heeft het lectoraat PO/IE geïnventariseerd wat de ouders van zmal-kinderen en hun kinderen hebben ervaren als succesvol onderwijs. Tevens is beschreven wat deze ervaringen betekenen voor de opleiding van pabo-studenten.<sup>54</sup>

49 Mol Lous 2011, p. 18.

50 Mol Lous 2011, p. 18.

51 Mol Lous 2011, p. 18.

52 Mol Lous 2012, p. 11, <http://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/kenniskring> met: <http://www.hsleiden.nl/binaries/content/assets/hsl/lectoraten/passend-onderwijs/infobladlectoraat.pdf> en <http://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/medewerkers/index>. Websites geraadpleegd in mei en op 25 juni 2015.

53 <http://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/medewerkers/janine-haenen> en <http://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/medewerkers/index>. Websites geraadpleegd in mei en juni 2015 en op 23 juni 2016.

54 Haenen 2011, p. 1.

De inventarisatie van het lectoraat PO/IE is uitgevoerd op verzoek van en in samenwerking met onder meer “Pharos Kennemerland”, een vereniging voor ouders van hoogbegaafde kinderen. Tijdens een kinderkamp dat Pharos op 2 april 2011 heeft georganiseerd, zijn 14 ouders van in totaal 24 kinderen geïnterviewd.<sup>55</sup>

“Het doel van deze interviews was allereerst de ervaringen van deze ouders op het gebied van hoogbegaafdheid en onderwijs in kaart te brengen. Het tweede doel was om van hen te leren wat pabo’s aanstaande leerkrachten mee moeten geven om in de toekomst in te kunnen spelen op de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde kinderen in het basisonderwijs. Alle interviews zijn op basis van open vragen afgenomen om zoveel mogelijk informatie over hoogbegaafdheid te verzamelen. De interviews zijn met een voicerecorder opgenomen en vervolgens, letterlijk, uitgewerkt. In dit verslag zijn alle uitkomsten, op basis van de uitgewerkte letterlijke verslagen van deze interviews, weergegeven.”<sup>56</sup>

Uit de interviews van het lectoraat is naar voren gekomen dat de leerstof voor hoogbegaafde kinderen “het beste kan worden gecompact, verdiept en/of verrijkt. Een goede manier om deze stof aan te bieden is binnen een thema of project. Deze manieren van omgaan en aanbieden van leerstof blijken tevens succesfactoren van het Leonardo-onderwijs te zijn.”<sup>57</sup>

In 2012 heeft het lectoraat PO/IE een verdergaand onderzoek uitgevoerd om na te gaan wat de succesfactoren van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen zijn en wat dit betekent voor de lerarenopleidingen. Dit onderzoek is uitgevoerd onder de leerkrachten (24,1%) en ouders (75,9%) van hoogbegaafde kinderen.<sup>58</sup>

Toelichting op het verdergaand onderzoek van het lectoraat PO/IE in 2012:

“De hoofdvraag van dit onderzoek is: ‘Op welke manier kunnen (aankomende) leerkrachten in het basisonderwijs tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?’ Om deze vraag te beantwoorden zijn twee onderzoeksvragen geformuleerd: ‘Welke kennis en vaardigheden hebben (aankomende) leerkrachten nodig om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?’ en ‘Welke onderwijsorganisatie komt het beste tegemoet aan de onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen?’ Om antwoord te krijgen op deze onderzoeksvragen is de mening van zowel ouders als leerkrachten onderzocht.”<sup>59</sup>

55 Haenen 2011, p. 1.

56 Haenen 2011, p. 1.

57 Haenen 2011, p. 4 en 8

58 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 66.

59 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 70.

Hiertoe heeft het lectoraat PO/IE een gesloten vragenlijst verzonden naar de oudervereniging Pharos, stagescholen van de Hogeschool Leiden, de Ambulante Educatieve Dienst (AED) en Weer Samen Naar School (WSNS) van de Leidse regio. De vragenlijsten zijn verspreid onder de leerkrachten en ouders van hoogbegaafde kinderen.<sup>60</sup>

Aan het onderzoek van het lectoraat hebben in totaal 344 respondenten deelgenomen. 261 hiervan zijn ouder van een of meer hoogbegaafde kind(eren) en 83 zijn leerkracht van hoogbegaafde leerlingen.<sup>61</sup>

Leden van de kenniskring PO/IE hebben tijdens een conferentie van de Association for Teacher Education in Europe (ATEE) de resultaten van dit onderzoek uit 2012 gepresenteerd.<sup>62</sup> Tevens zijn deze in 2014 gepubliceerd in het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs.

Het volgende is ontleend aan het artikel "Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen" uit 2014 van het lectoraat PO/IE:

"Als belangrijkste bevinding komt naar voren dat aankomende leerkrachten moeten leren om hoogbegaafdheid te (h)erkennen en onderpresteren zo vroeg mogelijk te signaleren. Het is daarom van belang dat theoretische modellen die hoogbegaafdheid verklaren, behandeld worden binnen lerarenopleidingen, zoals het 'multifactorenmodel' van Heller (2004) [zie kader hierna]. [...] Ook verschillende verschijningsvormen van hoogbegaafdheid moeten in de opleiding aan bod komen, zoals bijvoorbeeld de profielen van Betts & Neihart (1988; 2010) [zie § 3.2.3], om hoogbegaafdheid daadwerkelijk in de klas te kunnen (h)erkennen."<sup>63</sup>

"Als beste onderwijsorganisatie wordt in dit onderzoek gekozen voor separaat onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen, vooral door ouders."<sup>64</sup> De auteurs merken hierbij op, dat de onderzoekspopulatie voor driekwart uit ouders bestaat.<sup>65</sup>

"De aanbeveling aan lerarenopleidingen is om in het curriculum in ieder geval aandacht te besteden aan kenmerken en onderwijsbehoeften van hoogbegaafde leerlingen; werken met leerlijnen; ontwerpen van geschikt lesmateriaal; en het (oplossingsgericht) coachen van deze leerlingen in hun leerproces en metacognitieve vaardigheden."<sup>66</sup>

60 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 66 en 70.

61 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 66 en 70.

62 Mol Lous e.a z.j.

63 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 76.

64 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 74-75 en 77.

65 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 70.

66 Haenen & Mol Lous, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 2014/31/32, p. 78.

Met het in het artikel genoemde multifactorenmodel van Heller wordt bedoeld op *The Munich model of giftedness and talent* (het Munich model) waar Heller aan refereert.<sup>67</sup>

In *The Munich model of giftedness and talent* staan “talent factors (predictors), non cognitive personality characteristics (moderators), environmental conditions (moderators) en performance areas (criteria)” centraal.<sup>68</sup>

De talent factors zijn gebaseerd op de zeven intelligenties van de meervoudige intelligentietheorie van Gardner. Het betreffen: “intellectual abilities, creative abilities, social competence, practical intelligence, artistic abilities, musicality and psycho-motor skills”.<sup>69</sup>

De non cognitive personality characteristics zijn bijvoorbeeld “coping with stress” en “achievement motivation”.<sup>70</sup>

De environmental conditions zijn onder meer “family climate” en “classroom climate”.<sup>71</sup>

De performance areas zijn “mathematics, natural sciences, technology, computer skills and chess, art (music, painting), languages, athletics / sports and social relationship”.<sup>72</sup>

Op basis van de analyse van de gepubliceerde informatie van de hogeschoolen, kan voor op het gebied van wetenschappelijke kennis van lectoren op het gebied van zeer moeilijk- en zeer makkelijk lerende leerlingen het volgende worden geconcludeerd.

Uit de voor het voorliggende onderzoek uitgevoerde documentanalyse is niet naar voren gekomen dat zeer moeilijk lerenden tot de doelgroep behoren waar pabo-lectoraten zich op richten.

Van de 26 onderwijslectoraten in het studiejaar 2014-2015 actief zijn, is alleen aan de Hogeschool Leiden een lectoraat verbonden dat zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep rekent. Het lectoraat “Passend Onderwijs / Inclusive Education” (PO/IE) hanteert het talentmodel als uitgangspunt.

Van dit lectoraat houdt in studiejaar 2014-2015 zich in totaal één lid van de bijbehorende kenniskring één dag per week bezig met zmal-leerlingen. Dit kenniskringlid heeft een onderzoek uitgevoerd onder ouders (75,9%) en leerkrachten (24,1%) van hoogbegaafde kinderen.

In de *embedded cases* zijn de resultaten van de documentanalyse nader onderzocht.

67 Ziegler & Heller 2000, p. 7.

68 Ziegler & Heller 2000, p. 7.

69 Praktische intelligentie betreft de controle over uitdagingen of problemen in het dagelijkse leven. Ziegler & Heller 2000, p. 6-7.

70 Ziegler & Heller 2000, p. 7.

71 Ziegler & Heller 2000, p. 7.

72 Ziegler & Heller 2000, p. 7.

### 8.3.2.2 Resultaten onderzoek embedded cases

Aan de *embedded cases* zijn de volgende lectoraten op het gebied van basis-onderwijs verbonden.

#### *Lectoraat Avans van “De innovatieve opleidingsschool” naar “Leerkracht”*

Bij de documentanalyse is reeds vermeld dat het Avans-lectorat “De innovatieve opleidingsschool” met twee thema’s, waaronder het thema “Gedragspecialist ten aanzien van gedragsproblemen”, in het studiejaar 2014-2015 niet is ingevuld. De “Topclass Gedragspecialist ten aanzien van gedragsproblemen” (§ 7.3.2) in ditzelfde studiejaar betreft een passend onderwijs specialisatie.

Op 20 januari 2016 heeft de lector *Leerkracht* van Avans haar lectorale rede uitgesproken. Dit lectoraat richt zich op het thema “Opleiden In De School”, het leren op de werkplek.<sup>73</sup>

#### *Passend Onderwijs/Inclusive Education (PO/IE) Hogeschool Leiden*

Aan de kenniskring “Passend Onderwijs – Inclusive Education” (PO/IE) van de Hogeschool Leiden is een pabo-docent verbonden die zich in de afgelopen jaren heeft bezig gehouden met de uitvoering van een inventarisatie en een verdergaande onderzoek naar hoogbegaafdheid. Deze docent is als enige van de hogeschool gespecialiseerd in hoogbegaafdheid. Naast lid van de kenniskring en pabo-docent is hij tevens contactpersoon van de hogeschool met de Leidse Aanpak (LATO) en sinds begin 2016 vanuit de pabo twee dagen per week als senior-beleidsmedewerker gedetacheerd bij het Ministerie van OCW. In een artikel in de “Lerarenagenda” wordt deze pabo-docent aangeduid als “leraar-ambtenaar”.<sup>74</sup>

In het interview verwoordt de sleutelpersoon de visie van het lectoraat “Passend Onderwijs – Inclusive Education” (PO/IE) als volgt:

“passend onderwijs, wat betekent dat je eigenlijk les geeft over verschillende kinderen en die zitten allemaal bij elkaar in de klas en daar moet je als leerkracht mee omgaan. En iets wat werkt voor een hoogbegaafde leerling kan heel goed werken voor andere leerlingen in de klas. Dus eigenlijk heb je het de hele tijd over alle leerlingen. Dus wij specificeren het natuurlijk wel, om de studenten iets mee te geven, maar *in the end* komt het allemaal bij elkaar in een groot meesterstuk waarin eigenlijk alle kinderen op die manier worden begeleid. En zij oefenen met hoogbegaafde leerlingen, maar zoiets kan ook gelden voor kinderen met dyslexie, [...] ADHD, dat maakt niet uit.”

<sup>73</sup> Timmermans 2016, p. 5 en 16-17.

<sup>74</sup> Lerarenagenda (redactie), *Met twee brillen op naar het VELON-congres*, Ministerie van OCW, 10 mrt 2016, weblogbericht 26 febr. 2016 verder aangehaald als Lerarenagenda 26 febr. 2016, [http://www.deleraagenda.nl/blog/inhoud/weblog/weblog/2016/20160226-velon-congres-2016?utm\\_source=e-mailnieuwsbrief&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=De+Lerarenagenda](http://www.deleraagenda.nl/blog/inhoud/weblog/weblog/2016/20160226-velon-congres-2016?utm_source=e-mailnieuwsbrief&utm_medium=email&utm_campaign=De+Lerarenagenda). Website laatst geraadpleegd: 12 juli 2016.



De geïnterviewde sleutelpersoon geeft aan, dat het lectoraat PO/IE geen nauwkeurige definitie hanteert van hoogbegaafdheid.

De sleutelpersoon merkt op:

“Wij gaan meer uit van het talentmodel, dus dat betekent dat je kinderen coacht op hun talenten, waarbij hoogbegaafde kinderen talenten op bepaalde gebieden hebben. Dat kan cognitief zijn maar dat hoeft natuurlijk helemaal niet. Het gaat om excellentiebevordering bij kinderen en coachen op talent en dáár willen we dat studenten zich op specialiseren. En daarom geven we natuurlijk wel informatie over hoogbegaafdheid, [...]”

Er zijn zoveel verschillende vormen van hoogbegaafdheid en voor ons hoeven ze niet gediagnostiseerd te zijn om toch met zo’n leerling op die manier aan de slag te gaan.”

Het lectoraat PO/IE hanteert geen duidelijke definitie voor cognitieve hoogbegaafdheid, zo deelt de sleutelpersoon mee.

De geïnterviewde sleutelpersoon verklaart:

“Je kunt natuurlijk zeggen: een kind heeft een IQ van 130 of meer zoals voor sommige plus- of hoogbegaafdheidsklassen wordt gehanteerd. De pabo vindt dit een erg nauwe definitie. Een kind met een IQ van 125, maar zeer sterk op bepaalde cognitieve gebieden, maar ook uitblinkend op het gebied van creativiteit bijvoorbeeld: nou, wij vinden dat je als student ook handvatten moeten krijgen om daarmee om te gaan. Dat kunnen dezelfde handvatten als die zij hebben geleerd voor hoogbegaafde kinderen. Het is niet zo’n strikte grens. [...] De definitie is niet zo strak, dus vandaar ook passend onderwijs.”

De geïnterviewde geeft aan dat het lectoraat PO/IE het als volgt ziet: alle kinderen hebben talenten en een student moet al die diverse kinderen in de klas kunnen begeleiden.

De geïnterviewde sleutelpersoon verduidelijkt:

“Tets wat werkt voor een kind dat hoogbegaafd is zou heel goed ook kunnen werken voor een kind met bijvoorbeeld autisme en heel veel aanverwante stoornissen daarbij.”

Studenten moeten kinderen observeren en met hen in gesprek gaan, zo vertelt de sleutelpersoon. Gesprekstechnieken met kinderen vormen een belangrijk onderdeel van de opleiding.

De geïnterviewde actor geeft aan, dat de techniek van het lectoraat is om het kind zelf oplossingen te laten bedenken. Dit is het oplossingsgericht werken waarop de pabo zich, vanuit het lectoraat PO/IE, in het bijzonder richt.

“Wij denken dat dit toekomst heeft.”

Het lectoraat PO/IE is gericht op passend onderwijs, zo merkt de geïnterviewde op.

Het lectoraat heeft banden met het Ministerie van OCW.

De lector PO/IE heeft een bijdrage geleverd aan de bijlage bij de aanbiedingsbrief van staatssecretaris Dekker bij de zevende voortgangsrapportage passend onderwijs van 12 juni 2015.<sup>75</sup>

Een docent van de Hogeschool Leiden is sinds januari 2016 in deeltijd werkzaam als senior beleidsmedewerker bij het Ministerie van OCW, leraar-ambtenaar genoemd.<sup>76</sup>

De leraar-ambtenaar vermeldt in een artikel in de “Lerarenagenda” onder de indruk te zijn van de activiteiten van het lectoraat “Opleiden in de school” van de Nieuwste Pabo.<sup>77</sup>

De leraar-ambtenaar geeft in de “Lerarenagenda” aan:

“Dit [de activiteiten van het lectoraat “Opleiden in de school” van dNP] vond ik een inspirerend voorbeeld van wat er in Nederland gebeurt op dit vlak.”<sup>78</sup>

#### *Lectoraat “Opleiden in de School” de Nieuwste Pabo*

Het lectoraat “Opleiden in de School” van de Nieuwste Pabo gaat uit van een andere manier van opleiden dan de reguliere pabo’s.

Niet alleen worden de studenten voor 40% van de opleiding opgeleid door de opleidingsscholen, aan de pabo verbonden basisscholen.

Een *opleidingsschool* is een regulier basisschool, die aan een aantal kenmerken voldoet: er zijn getrainde mentoren die studenten kunnen coachen, er is een schoolopleider en de basisschool is een lerende school. De schoolopleider kent het pabo-curriculum, begeleidt de mentoren en is samen met de mentoren verantwoordelijk voor een deel van de toetsing van de student. Per opleidingsschool worden 4 à 5 studenten geplaatst om een ‘leraarsnest’ te vormen.

Uit: het interview met een sleutelpersoon van dNP.

Maar ook leveren vertegenwoordigers van schoolbesturen, de zogenoemde *Communities of Learning* (CoL’s), input voor het pabo-curriculum, zo geven de geïnterviewden aan. Daarnaast kan een groep mensen die gerelateerd is aan de betreffende basisschool, te weten leerkrachten, pabo-stagiaires en iemand van de pabo-opleiding, op een opleidingsschool een *Community of*

75 Smeets, e.a. 2015.

76 Lerarenagenda 26 febr. 2016.

77 Lerarenagenda 26 febr. 2016.

78 Lerarenagenda 26 febr. 2016.

*Practice* (CoP) inrichten. Een CoP onderzoekt volgens de onderzoekscyclus een thema dat voor de opleidingsschool van belang is, zo meldt de geïnterviewde sleutelpersoon. Zo is een school een onderzoek naar hoogbegaafdheid gestart door een vragenlijst te ontwikkelen om na te gaan waaraan de leerlingen behoefte hebben. Na circa driekwart jaar zijn de resultaten aan de docenten voorgelegd: "Dit is wat de leerlingen willen."

De sleutelpersonen verklaren dat de opleiding tot basisschoolleerkracht bij dNP voor een groot deel wordt overgelaten aan de opleidings- c.q. basisscholen. Een van de sleutelpersonen geeft aan dat de pabo in het geval van dNP twee betekenissen heeft, namelijk:

- 1 het instituut de pabo inclusief de medewerkers en
- 2 de pabo-opleiding, dat is wat op de opleidingsscholen en op het instituut plaatsvindt.

Een geïnterviewde actor deelt mee:

"De basisscholen zijn goed. Op de basisscholen gebeurt er veel. Maar als er op basisscholen geen hoogbegaafden zitten, dan gebeurt er niets of weinig op het gebied van hoogbegaafdheid."

Afhankelijk van het gegeven of het thema speelt op de opleidingsschool verkrijgt de pabo-student kennis hierover, zo vermeldt een geïnterviewde.

De geïnterviewde sleutelpersoon geeft aan dat niet elke school het onderwijs aanpast voor zmal-leerlingen.

"In de didactische aanpak werken de basisscholen bijna allemaal met instructie op 3 niveaus. Schijnbaar komen ze daarmee gedraaid."

De Nieuwste Pabo hanteert in lijn met de commissie Meijerink het uitgangspunt dat meer tijd moet worden besteed aan de opleiding tot basisschoolleerkracht. Een geïnterviewde actor merkt op dat omgaan met verschillen niet allemaal kan worden opgenomen in de basisopleiding.

Een sleutelpersoon:

"[...] je hebt dus de startbekwaamheidsfase, dat is de opleiding, dan 3 jaar basisbekwaamheid en dan 4 jaar vakbekwaamheid. Dus vanaf ze hier komen, stel dat ze 17 zijn, tot je 28<sup>e</sup>, heb je dan drie fases."<sup>79</sup>

79 Dit is een verwijzing naar "de vakbekwame leraar" die wordt genoemd in: *Een goede basis* 2012, p. 6 en 83.

Uiteindelijk heeft de student na 11 jaar de totale opleiding tot basisschoolleerkracht afgerond, meldt de geïnterviewde sleutelpersoon.<sup>80</sup>

Het onderwerp hoogbegaafde en zeer moeilijk lerende kinderen hoort volgens de sleutelpersoon thuis in de 3<sup>e</sup> fase, de vakbekwaamheidsfase van de basisschoolleerkracht.

Deze fase betreft het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar dat afgestudeerden als leerkrachten werkzaam zijn in het basisonderwijs.

In de vakbekwaamheidsfase moeten de leerkrachten worden bijgeschoold. Voorafgaand aan deze fase hebben studenten en pas afgestudeerden wèl behoefte aan scholing over hoe zij om moeten gaan met gedrag van kinderen, zo merkt een geïnterviewde op.

Een sleutelpersoon verklaart:

“Het kan zijn met lastige kinderen dat zij hoogbegaafdheid zijn, hè, maar dat is dan zo specifiek. Het kan allerlei redenen zijn omdat kinderen lastig zijn, het kan ook aan jezelf liggen.”

Een geïnterviewde actor meldt dat de Nieuwste Pabo ervan uit gaat dat de deskundigheid gedurende langere tijd moet worden opgebouwd. Tijdens de opleiding moet de basis worden gelegd en moet worden aangesloten bij de behoefte van de studenten. De behoefte van de afgestudeerden is ook de eerste drie jaar als startende leraar beperkt, zo meent de sleutelpersoon.

De geïnterviewde constateert:

“Maar beginners hebben weinig behoefte aan kennis over hoogbegaafdheid. Zij willen vooral gedrag. Gedragsproblematiek houdt hen bezig. Niet eh, of dat ze natuurlijk, de gedragsproblematiek komt omdat ze slim zijn of net niet slim zijn, dat is een heel andere vraag, maar gedragsproblematiek.” Onderzoeker: “Het omgaan met het moeilijke gedrag van de kinderen in de klas”, de sleutelpersoon: “Dat dat triggert, dus daar gaat de aandacht naar.”

De geïnterviewde sleutelpersoon voorziet niet dat kennisoverdracht over zeer moeilijk lerende en hoogbegaafde kinderen wordt opgenomen in het pabo-curriculum van dNP.

80 Namelijk: na 4 jaar (de pabo-opleiding) is de student ‘startbekwaam’, dan 3 jaar later is de leerkracht ‘basisbekwaam’ en dan 4 jaar later ‘vakbekwaam’. Uit: het interview met een sleutelpersoon van hogeschool de Nieuwste Pabo.

**De sleutelpersoon:**

"[...] dus, het ergste wat je kunt zeggen is eh: het [de kennisoverdracht] moet er maar weer ingepropt worden. Dat is een opmerking waar niemand wat aan heeft. Het is ook niks. Je hebt er ook helemaal niks aan. Dus, het is een opmerking waar, wat helemaal niet past in alles wat ontwikkeld wordt. Dat is er eigenlijk eentje van 10 jaar geleden. We zijn intussen een stap verder. We zeggen, ja die ontwikkeling duurt veel langer. Dus je moet ook veel meer kijken wat past nou waar is. Want wat zo'n CoL doet, die kijkt eigenlijk naar hoe leer je nu hoogbegaafdheid en dat soort dingen en wat gebeurt er en wat zou je anders moeten doen."

**8.3.2.3 Conclusie**

Avans Hogeschool heeft sinds begin 2016 een lectoraat dat zich richt op het thema "Opleiden in de school", het leren op de werkplek.

Hogeschool Leiden is de enige hogeschool waaraan een lectoraat is verbonden dat zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep rekent. Dit lectoraat, genaamd "Passend Onderwijs / Inclusive Education" (PO/IE) is en blijft echter een passend onderwijs-lectorat. Het gaat uit van het talentmodel en hanteert geen duidelijke definitie voor (cognitieve) hoogbegaafdheid.

Wel heeft het lectoraat onderzoek verricht leerkrachten (24,1%) en ouders (75,9%) van hoogbegaafde kinderen. In dit onderzoek is nagegaan wat de succesfactoren zijn van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en wat dit betekent voor de lerarenopleidingen. Dit heeft geresulteerd in de aanbeveling dat pabo-opleidingen in hun curriculum aandacht besteden aan kenmerken en behoeften van hoogbegaafde leerlingen, zodat hoogbegaafde leerlingen (h)erkend worden in de klas.

Het lectoraat richt zich in het bijzonder op oplossingsgericht werken, waarbij het kind zelf oplossingen moet bedenken.

Aan de kenniskring PO/IE is één docent pedagogiek verbonden die als enige van deze kenniskring en als enige van de hogeschool gespecialiseerd in hoogbegaafdheid. Deze docent is tevens contactpersoon van de Leidse Aanpak (LATO) en tevens in deeltijd werkzaam als senior beleidsmedewerker van het Ministerie van OCW. Uit een interview met de "Lerarenagenda" blijkt dat deze zogenoemde leraar-ambtenaar erg onder de indruk is van de activiteiten van het lectoraat "Opleiden in de school" van dNP.

Bij de Nieuwste Pabo verzorgen basisscholen 40% van de opleiding. Een geïnterviewde sleutelpersoon van dNP geeft aan dat het onderwerp hoogbegaafde en zeer moeilijk lerende kinderen behandeld moet worden tijdens een nascholing in het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar nadat de student is afgestudeerd als leerkracht. Als een van de redenen hiervoor noemt de sleutelpersoon, dat beginners weinig behoefte hebben aan kennis over hoogbegaafdheid. Beginners willen vooral kennis over omgaan met moeilijk gedrag van kinderen in de klas.

De lectoren of leden van de kenniskring van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen en vormen voor hogeschoolactoren geen of in beperkte mate een kennisbron over onderwijs aan deze kinderen.

In de volgende paragraaf wordt een reflectie gegeven op de kennis van de pabo-actoren en de tweede subdeelvraag van de *case study* beantwoord.

#### 8.4 REFLECTIE WETENSCHAPPELIJKE KENNIS PABO-ACTOREN

In dit hoofdstuk wordt de tweede subdeelvraag van de *case study* beantwoord:

“In hoeverre beschikken pabo-actoren over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

In § 8.4.1 wordt de wetenschappelijke kennis van pabo-docenten en lectoren over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen samengevat. In § 8.4.2 wordt de tweede subdeelvraag van de *case study* beantwoord.

##### 8.4.1 Wetenschappelijke kennis pabo-actoren

In de afgelopen decennia zijn de opleidingen aan de hogescholen minder gericht op het overdragen van professionele basiskennis en -vaardigheden. Studenten worden steeds meer in een gezamenlijke verantwoordelijkheid opgeleid door de hogeschool en de basisscholen, het “Opleiden in de school” (§ 7.1.3). De rol van de docent als onderzoeker wordt benadrukt. Aan de hogescholen zijn lectoren aangesteld om een schakel te vormen tussen wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk.

In respectievelijk § 8.4.1.1 en 8.4.1.2 wordt de kennis over zml- en zmal-kinderen beschreven van pabo-docenten en lectoren van de *embedded cases*.

###### 8.4.1.1 *Pabo-docenten*

Ingegaan wordt op de kennis over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen.

###### *Kennis over zeer moeilijk lerende kinderen*

Bij Avans en de Nieuwste Pabo zijn twee respectievelijk drie orthopedagogisch geschoolde pabo-docenten werkzaam met kennis over (zeer) moeilijk lerende kinderen.

De geïnterviewden van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo hebben aangegeven dat op deze hogescholen geen docenten gespecialiseerd zijn in zeer moeilijk lerende kinderen.

*Kennis over zeer makkelijk lerende kinderen*

De Avans-minor “Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid” is in het studiejaar 2014-2015 niet gegeven, omdat de studenten niet meer voor de minor hebben gekozen. Uit de studentenevaluatie is gebleken dat de invulling van de minor in 2013/2014 niet voldeed aan de behoeften van de studenten. Om te voorkomen dat pabo-docenten “theorie moeten doceren waarmee ze zelf nooit hebben gewerkt”, heeft Avans deze minor in het studiejaar 2015-2016 grotendeels laten invullen en geheel laten verzorgen door externe deskundigen.

De pabo-actoren van Avans, de enige hogeschool met een zmal-minor, beschikken namelijk volgens de sleutelpersoon over onvoldoende kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen en hebben onvoldoende ervaring met het bieden van aangepast onderwijs aan deze leerlingen: “voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche”.

Voor de minor Passend Onderwijs / Inclusive Education (PO/IE) van Hogeschool Leiden moeten de studenten verslag doen van de coaching van drie leerlingen. De geïnterviewde merkt over de minor PO/IE op dat één van de drie kinderen in het verslag hoogbegaafd moet zijn. Dat wil in deze minor zeggen dat het een kind moet betreffen waarvan de student denkt: “daar zit misschien meer in”.

Een sleutelpersoon van de Nieuwste Pabo geeft aan dat in één les in het derde jaar van de major (basis)kennis wordt overgedragen over kinderen met speciale ontwikkelingsbehoeften, waaronder zeer makkelijk lerende leerlingen. Deze kennisoverdracht wordt verzorgd door drie pabo-docenten die pedagogisch zijn geschoold en expertise hebben in het omgaan met moeilijk lerende kinderen, zo meldt de geïnterviewde actor.

Uit het *embedded case* onderzoek blijkt:

De pabo-docenten van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen, en ook niet over ervaring in het aanpassen van het onderwijs aan de behoeften van deze kinderen.

Naast pabo-docenten spelen ook lectoren een belangrijke rol bij de overdracht van wetenschappelijke kennis aan studenten.

### 8.4.1.2 *Lectoren*

Ingegaan wordt op de kennis over het onderwijs aan zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen van lectoren en kenniskringleden.

In het studiejaar 2014-2015 zijn 26 onderwijslectoraten actief.

Avans heeft sinds 20 januari 2016 het lectoraat *Leerkracht* dat is gericht op het thema “Opleiden in de school”.

Bij de Nieuwste Pabo heeft het lectoraat “Opleiden in de School” een stempel gedrukt op de pabo-opleiding. Zo wordt 40% van de opleiding van pabo-studenten verzorgd door de opleidingsscholen, dit zijn aan de pabo verbonden basisscholen.

Uit analyse van alle lectoraten op het gebied van onderwijs, blijkt alleen het lectoraat van de Hogeschool Leiden zowel kinderen met een stagnerende ontwikkeling als zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep te rekenen.

#### *Kennis over zeer moeilijk lerende kinderen*

Zeer moeilijk lerende kinderen worden niet tot de doelgroep van de pabo-lectoraten gerekend. Deze kinderen bezoeken het speciaal basisonderwijs.

#### *Kennis over zeer makkelijk lerende kinderen*

Het lectoraat Passend Onderwijs /Inclusive Education (PO/IE) van de Hogeschool Leiden is volgens de sleutelpersoon gericht op passend onderwijs. Het lectoraat gaat uit van het talentmodel. Uitgangspunt is dat alle kinderen talenten hebben.

De geïnterviewde geeft over het lectoraat PO/IE aan:  
Het lectoraat hanteert geen duidelijke definitie voor (cognitieve) hoogbegaafdheid en gaat ervan uit dat er veel verschillende vormen van hoogbegaafdheid zijn.

“Het gaat om excellentiebevordering bij kinderen en coachen op talent en dáár willen we dat studenten zich op specialiseren.”

Eén medewerker van de kenniskring houdt zich één dag per week bezig zmal-leerlingen. In 2012 heeft hij een onderzoek uitgevoerd naar de succesfactoren van onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen en de betekenis hiervan voor de pabo-opleiding. Aan dit onderzoek hebben 261 ouders van een of meer hoogbegaafde kind(eren) hun medewerking verleend en 83 leerkrachten van hoogbegaafde kinderen. De belangrijkste aanbeveling is om in de pabo-opleiding aandacht te besteden aan kenmerken en behoeften van hoogbegaafde leerlingen. Het gebruik van modellen zoals het Munich model en de profielen van Betts & Neihart, wordt hierbij aanbevolen.



Leden van het lectoraat PO/IE onderhouden contact met het Ministerie van OCW. Zo heeft de lector PO/IE van Hogeschool Leiden een bijdrage geleverd aan de zevende voortgangsrapportage passend onderwijs van 12 juni 2015. Tevens is het lid van de kenniskring PO/IE dat zich bezighoudt met hoogbegaafdheid in deeltijd werkzaam als senior beleidsmedewerker bij het Ministerie van OCW. Deze pabo-docent wordt in een artikel in de "Lerarenagenda" aangeduid als "leraar-ambtenaar". Hij is onder de indruk van de activiteiten van het lectoraat "Opleiden in de school" van de Nieuwste Pabo (dNP).

Een geïnterviewde sleutelpersoon van de Nieuwste Pabo acht het van belang dat de deskundigheid van studenten en leerkrachten gedurende langere tijd wordt opgebouwd. De totale opleiding tot basisschoolleerkracht neemt 11 jaar in beslag: de pabo-opleiding leidt op tot startbekwaamheid, dan volgt gedurende 3 jaar de basisbekwaamheidsfase en te slotte gedurende 4 jaar de vakbekwaamheidsfase.

Volgens de geïnterviewde actor van dNP hoort het onderwerp hoogbegaafde en zeer moeilijk lerende kinderen thuis in de vakbekwaamheidsfase van de basisschoolleerkracht, ofwel het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar dat afgestudeerden als leerkrachten werkzaam zijn in het basisonderwijs. De pabo-opleiding moet volgens de dNP-sleutelpersoon aansluiten bij de behoefte van de studenten en die hebben weinig behoefte aan kennis over hoogbegaafdheid. De geïnterviewde sleutelpersoon van dNP geeft aan: "Het kan zijn met lastige kinderen dat zij hoogbegaafdheid zijn, hè, maar dat is dan zo specifiek. Het kan allerlei redenen zijn omdat kinderen lastig zijn, het kan ook aan jezelf liggen."

De lectoren of leden van de kenniskring van Avans, Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen en vormen voor hogeschoolactoren geen of in beperkte mate een kennisbron over onderwijs aan deze kinderen.

In deze paragraaf is de wetenschappelijke kennis van pabo-docenten en lectoren over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen samengevat weergegeven.

In de volgende paragraaf wordt de subdeelvraag beantwoord.

#### 8.4.2 Kennis pabo-actoren

De tweede subdeelvraag van de *case study*

"In hoeverre beschikken pabo-actoren over wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?"

kan als volgt worden beantwoord:

De onderzochte pabo-actoren beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen.

Dit onderzoeksresultaat is opmerkelijk, omdat Avans als enige hogeschool in Nederland een minor aanbiedt op het gebied van zmal-kinderen en Hogeschool Leiden als enige een lectoraat heeft die zmal-kinderen tot haar doelgroep rekent.

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen blijkt nagenoeg niet van invloed te zijn op het onderwijs aan de hogescholen.

Gebleken is, dat de bestudeerde lectoraten de opname van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding eerder belemmeren dan stimuleren.

De hogescholen Avans en de Nieuwste Pabo brengen namelijk het concept Opleiden In De School (OIDS) steeds meer of al vergaand in de praktijk. De sleutelpersoon van dNP geeft aan dat kennisoverdracht over zml- of zmal-leerlingen niet eerder aan de orde zal komen dan in een naschooling in het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar nadat de student is afgestudeerd.

Het lectoraat van de Hogeschool Leiden hanteert het talentenmodel. Het beveelt aan om in de pabo-opleiding aandacht te besteden aan kenmerken en behoeften van hoogbegaafde leerlingen en hierbij het Munich model te hanteren. Een dergelijk model belemmert echter de overdracht van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen, omdat hierdoor onderbelicht blijft dat het noodzakelijk is om het onderwijs aan te passen aan het leerproces van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen.

Het gebrek aan kennis op het gebied van zeer makkelijk lerenden bij het lectoraat PO/IE van de Hogeschool Leiden krijgt nog meer gewicht, omdat leden van dit lectoraat op onder meer het gebied van zeer makkelijk lerenden contact onderhouden met respectievelijk werkzaam zijn bij de gemeente Leiden en het Ministerie van OCW.

In het volgende hoofdstuk wordt nagegaan welke invloed de maatschappelijke omgeving heeft op het onderwijsbeleid van de pabo's.

In de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding hebben hogescholen geen overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen (§ 7.4.2). In hoofdstuk 8 is nagegaan in hoeverre de wetenschap invloed heeft op de kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende kinderen op de pabo-opleiding. Gebleken is, dat pabo-actoren niet beschikken over de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen (§ 8.4.2).

In dit hoofdstuk wordt nagegaan in hoeverre de maatschappelijke omgeving van de pabo's, te weten de samenleving, basisscholen en politiek (zie figuur 9), van invloed is op het hogeschoolbeleid. De derde subdeelvraag van de *case study* komt aan de orde:

“Welke invloed heeft de maatschappelijke omgeving op de programmering van de pabo-opleiding?”

De subdeelvraag wordt door middel van documentanalyse en nader onderzoek van de *embedded cases* beantwoord. In § 9.1 wordt geschetst hoe relevante ontwikkelingen binnen samenleving en politiek vanaf begin 21<sup>e</sup> eeuw het onderwijs aan de hogescholen hebben beïnvloed. Vervolgens wordt in § 9.2 ingegaan op de invloed die basisscholen uitoefenen op de programmering van de pabo. In § 9.3 wordt een samenvatting gegeven en de derde subdeelvraag beantwoord.

### 9.1 INVLOED VAN SAMENLEVING EN POLITIEK

Sinds begin 21<sup>e</sup> eeuw hebben verschillende ontwikkelingen binnen samenleving en politiek geleid tot de volgende voor dit onderzoek relevante thema's: het sturen op afstand (§ 9.1.1), het stimuleren van de mobiliteit van studenten en docenten in Europa (§ 9.1.2), het voorkomen van een dreigend lerarentekort en het tegelijkertijd behouden van de kwaliteit van de opleiding (§ 9.1.3) en ten slotte de samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs (§ 9.1.4). Na een toelichting op deze vier thema's worden de bevindingen van de actoren van de *embedded cases* weergegeven (§ 9.1.5).

### 9.1.1 Sturen op afstand

Hoewel het bestuur van een hogeschool verantwoordelijk is voor het hogeschoolbeleid, draagt de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) politieke verantwoordelijkheid voor het onderwijs.<sup>1</sup>

Artikel 23 lid 1 van de Grondwet geeft aan dat het onderwijs “een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering” is. Ten aanzien van lerarenopleidingen heeft de regering bovendien een bijzondere verantwoordelijkheid, zo blijkt uit art. 23 lid 2 van de Grondwet: “Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, [...], het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen.”

Door het politieke streven naar steeds verdergaande decentralisatie, deregulering en de vergroting van de autonomie van de onderwijsinstellingen (zie § 12.4.4) is de minister van Onderwijs voor de uitvoering van het beleid steeds afhankelijker geworden van het gedrag van decentrale actoren.<sup>2</sup> Om de politieke verantwoordelijkheid te kunnen waarborgen, heeft de minister van OCW de eisen omtrent het onderwijs aan de hogescholen vastgelegd in wetten, zoals de WHW. De Inspectie van het Onderwijs ziet toe op de naleving van de wet- en regelgeving.<sup>3</sup>

Hogescholen moeten zich toeleggen op het verzorgen van hoger beroepsopleiding dat is “gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk”.<sup>4</sup> Hogescholen verrichten “ontwerp- en ontwikkelactiviteiten of onderzoek gericht op de beroepspraktijk. Zij [...] dragen in elk geval kennis over ten behoeve van de maatschappij. Zij dragen bij aan de ontwikkeling van beroepen waarop het onderwijs is gericht”.<sup>5</sup>

In de WHW is tevens geregeld dat

“Indien een instelling een opleiding aanbiedt, gericht op een bepaald beroep, en bij of krachtens de wet vereisten zijn gesteld ten aanzien van de kennis, het inzicht en de vaardigheden die betrokkenen zich op grond van de opleiding tot dat beroep moeten hebben verworven, draagt het instellingsbestuur er zorg voor dat degenen die deze opleiding volgen, ten minste in de gelegenheid zijn aan die vereisten te voldoen.”<sup>6</sup>

1 Grondwet, artikel 23 lid 1 en Bronneman-Helmers 2011, p. 13 en 361.

2 Bronneman-Helmers 2011, p. 9-10.

3 Eurybase 2009, p. 189.

4 Art. 1.1.lid d van de WHW.

5 Art. 1.3. lid 3 van de WHW.

6 Art. 7.6 lid 1 van de WHW.

Naast de Nederlandse onderwijspolitiek en het onderwijsbeleid hebben hogescholen ook te maken met Europese onderwijspolitiek en -beleid.

### 9.1.2 Stimuleren mobiliteit van studenten en docenten in Europa

De Europese landen hebben in 1999 de Bologna-verklaring ondertekend waarin is afgesproken om te streven naar een Europese “onderwijsruimte” waarin de mobiliteit van studenten en docenten in Europa wordt gestimuleerd. Om de Europese opleidingen in het hoger onderwijs toegankelijk te maken voor de buitenlandse universiteiten en studenten, is het van belang dat het niveau en de kwaliteit van de Europese opleidingen in het hoger onderwijs onderling vergelijkbaar zijn. Om hierin inzage te bieden is besloten in alle Europese landen een Bachelor-Master (BaMa)-stelsel in te voeren en in samenhang hiermee een accreditatiestelsel te realiseren. De stelselwijziging is in 2002 geïmplementeerd door aanpassing van de WHW.<sup>7</sup>

De accreditatie vormt een keurmerk van c.q. formele erkenning door het in 2003 opgerichte accreditatie-orgaan, de onafhankelijke Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO).<sup>8</sup>

Accreditatie geeft aan dat de kwaliteit van de opleiding voldoet aan de hiervoor vooraf vastgestelde minimale kwaliteits- en niveaureisten. Deze vereisten zijn door vakgenoten in de beroepspraktijk vastgesteld.<sup>9</sup>

De NVAO legt de vereisten vast in een accreditiekader.<sup>10</sup> Voor het opstellen of wijzigen van het accreditiekader voert de NVAO overleg met de betrokken onderwijs- en beleidsactoren. De actoren reiken derhalve zelf een referentiekader aan.<sup>11</sup>

De kwaliteits- en niveaureisten die worden gesteld aan de pabo-opleidingen hebben betrekking op de doelstelling van de opleiding en het opleidingsprogramma, de inzet van personeel, de voorzieningen, de interne kwaliteitszorg en de resultaten.<sup>12</sup>

7 *Accreditiekader 2003*, p. 4 en *Staat van het Onderwijs 2010*, p. 147 en *BaMa-Monitor 2006*, p. 1, *Wet tot wijziging onderwijswetten ivm invoering bachelor-masterstructuur in het ho 2002* en *Eurybase 2009*, p. 109 en 205.

8 *Staat van het Onderwijs 2010*, p. 146 en 150 en WHW art. 1.1. lid p en q.

9 *Staat van het Onderwijs 2010*, p. 146 en 150 en WHW art. 1.1. lid q en WHW, art. 5a.2a, 2e lid.

10 WHW art. 5a.2a.1, Het accreditiekader voor de opleidingen in het hoger onderwijs is vastgelegd in het *Accreditiekader 2003*.

11 *Staat van het Onderwijs 2010*, p. 146 en 150 en WHW, art. 5a.2a, 1e lid en 2e lid.

12 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding 2010*, p. 15 en OCV/NAO 2003, p. 1.

Kwaliteits- en niveaureisten worden de domeinspecifieke beroepseisen genoemd of, bij pabo-opleidingen, de bekwaamheidseisen (zie § 9.1.3).<sup>13</sup>

De eisen beschrijven wat in de opleiding op hoofdlijnen aan de orde moet komen. Voorafgaand aan het accreditatiebesluit van de NVAO tonen pabo's in een zelfevaluatie aan in hoeverre hun curriculum is gebaseerd op het accreditatiekader of de bekwaamheidseisen.<sup>14</sup> Na afronding van de zelfevaluatie verleent de hogeschool een Visiterende en Beoordelende Instantie (VBI) de opdracht om een inspectie uit te voeren. De VBI beoordeelt de pabo-opleiding op basis van de zelfevaluatie en een of meerdere visitatie-bezoeken.<sup>15</sup>

Een opleiding kan naast de in het accreditatiekader opgenomen eisen nog bijzondere kwaliteitskenmerken hebben, zoals internationalisering of ondernemen. De onderwijsinstelling kan de VBI in dat geval verzoeken om deze kwaliteitskenmerken van de opleiding te beoordelen en daarover een aantekening op te nemen in het accreditatierapport. De beoordeling van bijzondere kwaliteitskenmerken is echter niet van invloed op de uitkomst van de accreditatie.<sup>16</sup>

De NVAO valideert het oordeel van de VBI op basis van het rapport van de VBI en de criteria die zijn opgesteld om de gevolgde werkwijze te beoordelen.<sup>17</sup> Wanneer de NVAO een opleiding positief beoordeelt, wordt deze geaccrediteerd.<sup>18</sup>

Accreditatie is in Nederland een voorwaarde voor de bekostiging van de bachelor- of master opleiding door de overheid, voor het recht van instellingen om erkende diploma's af te geven en voor het recht van studenten op studiefinanciering.<sup>19</sup>

Eind jaren '00 zijn de bachelor- en masteropleidingen voor de eerste keer geaccrediteerd. Van 2013 tot en met 2016 zijn de opleidingen (opnieuw) geaccrediteerd door het NVAO.<sup>20</sup> In april 2015 zijn alle pabo-opleidingen in Nederland geaccrediteerd. Zeven pabo's hebben het eindoordeel goed ontvangen en 17 voldoende.<sup>21</sup>

13 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 15, OCW/NAO 2003, p. 1 en 6 en <http://www.nvao.net/faq> geraadpleegd: 26 sept. 2014.

14 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 15, 27 en 33 en OCW/NAO 2003, p. 3.

15 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 15 en OCW/NAO 2003, p. 3 en 5.

16 OCW/NAO 2003, p. 1, 2 en 6.

17 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 15 en OCW/NAO 2003, p. 3-4.

18 OCW/NAO 2003, p. 3-4 en 7, *Staat van het Onderwijs 2010*, p. 146 en 150 en WHW art. 1.1. lid p en q en WHW, art. 5a.2a, 1e lid en 2e lid.

19 WHW art. 5a.12.1 t/m 3 en WSF 2000, art. 1.1, 5.7 lid 2, 12.1b lid 1 en 2, 12.15 lid 2c.

20 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 13 en 51.

21 [http://www.nvao.net/news/item/kwaliteit\\_pabos\\_afgelopen\\_jaren\\_versterkt/637?mid=](http://www.nvao.net/news/item/kwaliteit_pabos_afgelopen_jaren_versterkt/637?mid=), laatst geraadpleegd: 25 juni 2015.

Naast de invloed van Nederlandse en Europese onderwijspolitiek en -beleid, hebben pabo's ook te maken met overheidsbeleid waarbij getracht wordt een dreigend lerarentekort te voorkomen en tegelijkertijd de kwaliteit van de opleiding te behouden.

### 9.1.3 Voorkomen van een lerarentekort met behoud van kwaliteit

Rond het jaar 2000 loopt het tekort aan docenten snel op en worden er maatregelen getroffen om dit tekort aan te vullen. Zo wordt de functie van leerkracht open gesteld voor hoger opgeleiden van buiten het onderwijs, de zogenoemde zij-instromers, die wel bekwaam maar niet bevoegd zijn.<sup>22</sup>

Om zij-instromers aan te kunnen stellen wordt in de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) van 2006 het begrip bevoegdheid aangevuld met het begrip bekwaamheid.

De bekwaamheidseisen waaraan leerkrachten moeten voldoen zijn vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.<sup>23</sup>

Vanaf begin 2000 groeit de kritiek in de samenleving op het opleidingsniveau van afgestudeerde pabo-studenten. Er bestaat twijfel over hun kennisniveau op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch gebied. Van alle lerarenopleidingen staat vooral de kwaliteit van de pabo-opleiding onder druk, mede omdat zich hierbij relatief veel aspirant-studenten aanmelden met een havodiploma zonder wiskunde of met een mbo-diploma. Laatstgenoemden hebben soms moeite met het kennisniveau van groep 8 in de basisschool. De problemen van de studenten die instromen op de pabo's werken door in het opleidingsniveau van de afgestudeerden.<sup>24</sup>

Vanwege de kritiek en het streven van Nederland om tot de top vijf van kennis-economieën te behoren, zijn in de afgelopen jaren verschillende beleidsmaatregelen genomen. Zo worden hogere eisen gesteld aan leerkrachten en schoolleiders, moeten pabo-studenten zich specialiseren in het jongere of oudere kind en wordt gedurende de pabo-opleiding meer nadruk gelegd op het opdoen van praktijkervaring, bijvoorbeeld door Opleiden in de School (zie § 7.1.2). Doel van de vele beleidsmaatregelen is om het niveau van de pabo-opleiding te verhogen en toch voldoende studenten op te leiden.<sup>25</sup>

22 Bronneman-Helmerts 2011, p. 366-367 en *Wet BIO*, art. XVII.

23 *Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel* 2005.

24 Bronneman-Helmerts 2011, p. 39, 366-367 en *Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren* 2009, p. 7 en 10-11.

25 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 61, Bronneman-Helmerts 2011, p. 50, *Bruggen slaan* 2012, p. 2 en 16 en *Vrijheid en verantwoordelijkheid* 2010, p. 31-32.

De hogere eisen aan de pabo-opleiding komen tot uiting in de bekwaamheidseisen voor leerkrachten, de vakinhoudelijke kennisvereisten en eisen aan de eindkwalificaties.

Op deze drie vereisten wordt in de volgende drie subparagrafen nader ingegaan.

### 9.1.3.1 Bekwaamheidseisen

In 2005 zijn bij Koninklijk Besluit zeven bekwaamheidseisen of competenties gepubliceerd voor leerkrachten in het basisonderwijs.<sup>26</sup>

Doel van de bekwaamheidseisen is om de noodzakelijke *minimumkwaliteit* te beschrijven waaraan de beroepsbeoefenaar moet voldoen en daarmee sturing te geven aan de (bij- en na-) scholing van aankomende en zittende leerkrachten.<sup>27</sup>

De bekwaamheidseisen zijn met ingang van 1 augustus 2006 opgenomen in de Wet BIO als vereisten waaraan afgestudeerden van de pabo moeten voldoen. Sindsdien moeten basisscholen aantonen dat hun leerkrachten bekwaam zijn en dat de scholen hen in staat stellen om hun bekwaamheid te onderhouden.<sup>28</sup>

De volgende bekwaamheidseisen voor leerkrachten zijn opgenomen in het Besluit bekwaamheidseisen 2005, art. 2.1: interpersoonlijke, pedagogische, vakinhoudelijke & didactische en organisatorische competenties, de competenties om te kunnen samenwerken met collega's en met actoren in de omgeving en de competentie om te kunnen reflecteren en zich te ontwikkelen. In art. 2.4 tot en met 2.10 zijn deze competenties toegelicht.

- 1 De interpersoonlijke competentie betreft de bekwaamheid om groepsprocessen te hanteren en te communiceren met de leerlingen.
- 2 De pedagogische competentie houdt in dat een sociaal klimaat wordt geboden en een veilige leeromgeving voor de individuele kinderen en voor de groep.
- 3 De vakinhoudelijke & didactische competentie heeft betrekking op de bekwaamheden van de leerkracht op het gebied van onderwijsinhoud en didactiek.

<sup>26</sup> Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel 2005.

<sup>27</sup> Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding 2010, p. 11-12.

<sup>28</sup> Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel 2005, Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding 2010, p. 11-12, Wet BIO en <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html>, geraadpleegd in juni en okt. 2015 en okt. 2016.



- 4 De organisatorische competentie betreft de capaciteit van de leerkracht om een goed leef- en werkklimaat te scheppen.
- 5 Tevens dient de docent competent te zijn in het samenwerken met collega's om de leerlingen een goed pedagogisch en didactisch klimaat te bieden en een vakkundige organisatie.
- 6 De leerkracht dient te beschikken over de competentie om te kunnen samenwerken met ouders en andere extern betrokkenen.
- 7 Ten slotte dient de leerkracht competent te zijn in het reflecteren en zich in zijn beroep te ontwikkelen.<sup>29</sup>

De bekwaamheidseisen zijn opgesteld door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) die in 2011 is opgeheven. De functie van deze stichting is overgenomen door de Onderwijscoöperatie. Deze coöperatie heeft eind juni 2014 een voorstel voor herijkte bekwaamheidseisen aangeboden aan de minister van OCW.<sup>30</sup>

De minister heeft daarop de Onderwijsraad verzocht advies uit te brengen over de herijking van de bekwaamheidseisen. De Onderwijsraad geeft op 19 december 2013 de minister van OCW te kennen:

“De raad komt in dit advies tot de conclusie dat het voorstel [van de Onderwijscoöperatie] op twee punten tekortschiet: de motivering van de voorgestelde bekwaamheidseisen is ontoereikend [...] en de inhoudelijke invulling van de bekwaamheidseisen is onvolledig [...]. Verder meent de raad dat het bekwaamheidsonderhoud nadere aandacht vergt [...]. Ten slotte geeft hij nog een overweging aangaande de door hem geadviseerde algehele verhoging van het niveau van leraren [...].”<sup>31</sup>

Hoewel de herijking nog niet heeft plaatsgevonden, heeft volgens de Onderwijscoöperatie de minister van OCW eind 2015 aangegeven dat zij het voorstel van de coöperatie ongewijzigd overneemt in een Algemene Maatregel van Bestuur (AMvB). De Onderwijscoöperatie verwacht dat de nieuwe bekwaamheidseisen met ingang van 1 augustus 2017 in werking treden.<sup>32</sup>

De bekwaamheidseisen worden door de hogescholen gebruikt voor het ontwerp van het pabo-curriculum en de toetsvormen. Tevens worden zij gehanteerd als domeinspecifiek referentiekader bij de accreditatie (§ 9.1.2).<sup>33</sup>

29 *Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel* 2005, art. 2.1 en 2.4.- 2.10.

30 <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/aan-welke-eisen-moet-een-docent-voldoen.html>, geraadpleegd in juni en okt. 2015 en okt. 2016, en <https://www.onderwijscooperatie.nl/activiteiten/bekwaamheid/herijkte-bekwaamheidseisen/>, laatst geraadpleegd: 27 okt. 2015.

31 *Advies Herijking bekwaamheidseisen* 2013, p. 1.

32 <https://onderwijscooperatie.nl/nieuws/voorstel-herijking-bekwaamheidseisen/>, laatst geraadpleegd: 19 okt. 2016.

33 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 22-23 en 25.

Voor het voorliggend onderzoek is het relevant of in de bekwaamheidseisen is voorgescreven dat de basisschoolleerkracht moet beschikken over kennis van zeer makkelijk lerende kinderen.

In het Besluit Bekwaamheidseisen 2005 is bij de vakinhoudelijke en didactische competentie vermeld dat de leerkracht dient te beschikken over “een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen”.<sup>34</sup> In deze categorie passen kinderen met een (zeer) afwijkend leerproces als zeer makkelijk lerenden niet, alleen al omdat zij niet *veel voorkomend* zijn. Daarnaast kunnen zij niet gerekend worden tot kinderen met een stoornis of belemmering.

In de herziene bekwaamheidseisen heeft de Onderwijscoöperatie onder pedagogische bekwaamheid opgenomen, dat de leerkracht dient te beschikken over kennis “van veel voorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen en -stoornissen”.<sup>35</sup> Ook tot deze categorie kunnen zmal-kinderen niet gerekend worden, om diezelfde redenen als bij het Besluit zijn aangegeven.

In het Besluit en in de herziene bekwaamheidseisen is voor het overige niet vermeld dat de leerkracht moet beschikken over kennis over zmal-leerlingen.

De bepalingen in het Besluit Bekwaamheidseisen 2005 en in de te implementeren herziene bekwaamheidseisen impliceren, dat niet vereist is dat de leerkracht beschikt over (inhoudelijke) kennis van zeer makkelijk lerende leerlingen.

### 9.1.3.2 *Vakinhoudelijke kennisvereisten*

Om tegemoet te komen aan de kritiek op het gebrek aan vakinhoudelijke kennis bij afgestudeerde pabo-studenten zijn vanaf de tweede helft van de jaren '00 verschillende maatregelen genomen om het kennisniveau van studenten te verhogen.

Genomen maatregelen om de vakinhoudelijke kennis aan de pabo-opleiding te vergroten zijn: landelijke entreetoetsen, landelijke kennisbases, landelijke eindtoetsen en vooropleidingseisen.

In 2007 zijn landelijke entreetoetsen ingevoerd om het ingangsniveau van studenten voor taal en rekenen te garanderen. Dit houdt in dat studenten aan het begin van het eerste studiejaar een entreetoets maken. Als de toets niet gehaald wordt, hebben zij na het volgen van zogenaamde bijspijkerprogramma's nog twee herkansingsmogelijkheden om te slagen. Wanneer studenten het gewenste niveau niet behalen, krijgen zij aan het einde van het

34 *Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel 2005*, art. 2.6. lid 2.b.8.

35 *Voorstel Bekwaamheidseisen 2014*, p. 13.

eerste studiejaar een bindend negatief studieadvies en moeten zij de opleiding verlaten.

Vooraf voor studenten met een mbo-achtergrond zijn deze entree-toetsen obstakels gebleken. In het studiejaar 2012/2013 heeft na drie toetsafnames bijna de helft van de studenten met een mbo-achtergrond de rekentoets niet gehaald en ruim een derde deel de taaltoets niet. De slagingspercentages van mbo'ers voor de toetsen zijn sinds het studiejaar 2008/2009 slechts gedaald. Het slagingspercentages na afname van de eerste rekentoets aan het begin van het studiejaar is gedaald van 43% in 2011/2012 naar 25% in 2013/2014. Voor de pabo-opleiding vormt dit een probleem, omdat zich voor deze opleiding een relatief groot aantal studenten aanmeldt met een mbo-achtergrond.<sup>36</sup>

Om de vakkennis van studenten te verbeteren zijn landelijke kennisbases geïmplementeerd in de hbo-lerarenopleidingen. In de kennisbases is expliciet de (vak)kennis vastgelegd waarover een afgestudeerde moet beschikken. Als gevolg hiervan vormen de kennisbases de basis van het curriculum, de eindtermen en de examens van de opleiding. Voor de pabo-opleiding zijn met ingang van 2008 landelijke kennisbases voor taal en rekenen vastgesteld.<sup>37</sup> Deze kennisbases zijn eind 2009 opgeleverd. Begin 2011 zijn nog 13 kennisbases opgeleverd voor de vakken geschiedenis (inclusief burgerschapsvorming en staatsinrichting), aardrijkskunde, natuur en techniek, sociale redzaamheid en gezond gedrag, geestelijke stromingen, Engelse taal, muziek, beeldend onderwijs, dans en drama, cultuuronderwijs, bewegingsonderwijs, handschrift, Friese taal en een 14<sup>e</sup> kennisbasis genaamd "Generiek" met de noodzakelijke pedagogisch-didactische kennis.<sup>38</sup>

In 2012 is op alle pabo-opleidingen de landelijke entree-toets "Mens & Wereld" ingevoerd. Met deze toets wordt de kennis van de studenten op het gebied van aardrijkskunde, geschiedenis en natuuronderwijs beoordeeld.<sup>39</sup>

Daarnaast zijn in 2013/2014 landelijke eindtoetsen ingevoerd voor Nederlandse taal en rekenen. In 2014-2015 zijn nog meer landelijke kennistoetsen voor pabo-studenten ingevoerd.<sup>40</sup>

Studenten die in september 2015 starten met de pabo-opleiding moeten aan vooropleidingseisen voldoen op het gebied van aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en techniek.<sup>41</sup>

---

36 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 18, 20 en 61 en *Toelating pabo* 2014, p. 1.

37 Van Bommel & Ver. *Hogescholen* 2014, p. 12, *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 18 en 20 en *Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap* 2013, p. 5.

38 *Een goede basis* 2012, p. 6 en 7.

39 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 20.

40 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 18 en 20.

41 *Sector leraren opleidingen in beeld* 2014, p. 18 en 20.

### 9.1.3.3 Eindkwalificatie of Dublindescriptoren

De overheid stelt naast de bekwaamheids- en vakinhoudelijke eisen ook eisen aan de eindkwalificaties van de voltijdse pabo-opleiding. De eindkwalificaties zijn afgestemd op de internationaal gehanteerde beschrijvingen van het bachelor- c.q. masterniveau. Zij beschrijven het eindniveau van de opleiding. De kwalificaties zijn op Europees niveau ontwikkeld en genoemd naar de plaats waar ze zijn vastgesteld, de Dublindescriptoren.<sup>42</sup>

De Dublindescriptoren zijn vijf algemene beschrijvingen voor het eindniveau van een opleiding in het hoger onderwijs, te weten kennis en inzicht, toepassen van kennis en inzicht, oordeelsvorming, communicatie en leervaardigheden.<sup>43</sup>

De Dublindescriptoren zijn in het accreditatiekader van de NVAO opgenomen als referentiepunten.<sup>44</sup>

In 2009 is de hbo-standaard voor alle bachelor-opleidingen geformuleerd in het document “Kwaliteit als opdracht”. Deze standaard is verwerkt in de landelijke opleidingsprofielen van de pabo’s.<sup>45</sup>

Naast de vereisten die zijn bedoeld om het lerarentekort te voorkomen en om de kwaliteit van de pabo-opleiding te behouden, heeft de overheid ook beleid opgesteld om het regulier en speciaal onderwijs samen te voegen.

### 9.1.4 Samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs

Om meer kinderen in het reguliere onderwijs een passende onderwijsomgeving te bieden en minder leerlingen naar het speciaal onderwijs te laten doorstromen, is op 11 oktober 2012 de Wet Passend onderwijs aangenomen.<sup>46</sup> Deze wet is met ingang van schooljaar 2014-2015 ingevoerd (zie voor uitgebreidere beschrijving van de invoering § 12.4.6).

In deze paragraaf wordt ingegaan op de gevolgen van de invoering van de wet op de programmering van de pabo-opleiding (§ 9.1.4.1) en op de gevolgen van deze wet voor zeer makkelijk lerenden (§ 9.1.4.2).

---

42 OCW/NAO 2003, p. 5 en 8 *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 15, *Kwaliteit als opdracht* 2009, p. 16 en Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 7.

43 OCW/NAO 2003, p. 8.

44 OCW/NAO 2003, p. 5 en 8 en *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 15.

45 *Kwaliteit als opdracht* 2009, Van Bommel & Ver. Hogescholen 2014, p. 7-8 en *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding* 2010, p. 17.

46 Wet van 11 okt. 2012 tot wijziging van enkele onderwijswetten i.v.m. een herziening van de organisatie en financiering van de ondersteuning van leerlingen in het bo, so, vso, vo en beroepsonderwijs, niet-officiële titel: Wet Passend onderwijs, 2012.

### 9.1.4.1 Gevolgen Passend onderwijs voor pabo-programmering

In de Wet Passend onderwijs is geregeld dat de school waar ouders hun kind hebben aangemeld de taak heeft het kind een passende plaats in het onderwijs te bieden. De school kan deze plaats of zelf bieden, al dan niet met externe ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband, of op een andere school bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs.<sup>47</sup>

Ter illustratie: over het belang van leraren voor passend onderwijs, zoals vermeld in het Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020 van het Ministerie van OCW:

“Leraren en passend onderwijs  
 Passend onderwijs begint in de klas. Leraren weten het beste wat een leerling nodig heeft en welke ondersteuning daar goed bij past. Ze weten wat zij zelf kunnen bieden en wat ze nog bij kunnen leren. En leraren weten waar ze expertise van anderen, zoals vanuit het speciaal onderwijs, bij in kunnen zetten.”<sup>48</sup>

Op basis van deze kennis stelt elke school zijn ondersteuningsprofiel op.<sup>49</sup>

Het ministerie, de samenwerkingsverbanden en de schoolleidingen hebben vooraf de verwachting uitgesproken dat de invoering van passend onderwijs voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen.<sup>50</sup> Uit het plan van aanpak dat is gevoegd bij de vijfde voortgangsrapportage komt echter het beeld naar voren dat de invoering van passend onderwijs wel veranderingen met zich mee brengt.<sup>51</sup>

Om het beleid te laten slagen dienen leerkrachten te beschikken over complexe vaardigheden als opbrengstgericht werken, het afstemmen van onderwijs op individuele leerlingen en het geven van feedback aan leerlingen.<sup>52</sup>

Zij moeten leren talenten bij kinderen (tijdig) te herkennen en het onderwijs hieraan aan te passen.<sup>53</sup>

47 Wet Passend onderwijs, art. 40 2<sup>e</sup> t/m 6<sup>e</sup> lid.

48 *Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020* 2015, p. 6 en <http://www.passendonderwijs.nl/in-en-om-de-school/leraren-en-passend-onderwijs/>, laatst geraadpleegd: 1 juli 2015.

49 *Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020* 2015, p. 6.

50 *Passend onderwijs, 5e voortgangsrapportage* 2014, p. 2 en 13.

51 *Passend onderwijs, 5e voortgangsrapportage* 2014, p. 2 en 13.

52 *Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020* 2015, p. 4.

53 *Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018*, p. 19-21.

Leraren moeten derhalve niet alleen voldoen aan de bekwaamheidseisen, maar ook beschikken over aanvullende of zelfs grondige kennis over en vaardigheden met betrekking tot leer- of gedragsproblematiek.<sup>54</sup> Om maatwerk te kunnen leveren, dienen leerkrachten hun kennis en vaardigheden op deze gebieden te ontwikkelen.<sup>55</sup> Volgens het ministerie dienen binnen vier jaar alle werkzame basisschooldocenten over deze complexe vaardigheden te beschikken.<sup>56</sup>

De invoering van de Wet Passend onderwijs heeft de nodige gevolgen gehad voor het curriculum van de pabo-opleidingen. Pabo's benaderen het thema ieder vanuit de eigen visie en het eigen begrippenkader. Het komt aan de orde in vakken als omgaan met verschillen, passend onderwijs, of meer als maatwerktraject c.q. onderwijs op maat.<sup>57</sup> In de opleidingen wordt in het algemeen veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van een positieve houding van de student. Deze houding is een cruciale voorwaarde voor het slagen van Passend onderwijs.<sup>58</sup> Studenten kunnen veelal kiezen of zij willen differentiëren naar zml- of zmal-kinderen.<sup>59</sup> De meeste pabo's lijken geen uitgesproken visie te hebben op stage lopen in het speciaal (basis-)onderwijs. Veelal wordt de keuze overgelaten aan de student.<sup>60</sup>

#### 9.1.4.2 *Gevolgen passend onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*

Passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen wordt in 2014 door het Ministerie van OCW beschouwd als een basisondersteuning die elke reguliere school moet kunnen bieden<sup>61</sup>

In de brief "Passend onderwijs en hoogbegaafdheid" geeft het Ministerie van OCW aan:

"Heel veel hoogbegaafde leerlingen zullen met een goede basisondersteuning onderwijs binnen een reguliere school kunnen volgen dat aansluit bij hun mogelijkheden en rekening houdt met wat zij nodig hebben".<sup>62</sup>

In het Rijksjaarverslag 2014 van het Ministerie van OCW wordt vermeld dat het jaar 2014 op het gebied van toptalenten een jaar van verdieping en verrijking was.<sup>63</sup>

54 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5, 49.

55 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5.

56 *Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020* 2015, p. 6.

57 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5 en 41-42.

58 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5, 47.

59 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5, 40 en 49.

60 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 5, 42.

61 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 1 -2.

62 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 2.

63 *Kamerstukken II* 2014/15, nr. 34 200 VIII, ondernr. 1, p. 13.

## Rijksjaarverslag 2014:

“Niet langer richt toptalentenbeleid zich alleen op hoogbegaafden. Talent is in bredere perspectief gezet. Dit is de reden dat de kwantitatieve ambitie op de cito-score en vo-eindexamencijfers in de begroting 2015 is losgelaten, en vervangen is door de ambitie dat alle leerlingen en studenten moeten worden uitgedaagd. Het gaat niet alleen om cognitief toptalent, ook om bijvoorbeeld creatief, praktisch of sportief talent.”<sup>64</sup>

## Het Ministerie van OCW bericht:

“Voor excellentie/hoogbegaafde leerlingen is in 2014 voor het po en vo samen een bedrag van € 30 miljoen beschikbaar gesteld.”<sup>65</sup>

De Onderwijsraad geeft aan in haar Meerjarenagenda van september 2015, dat de leerling in het onderwijs steeds meer centraal staat.<sup>66</sup>

## In de Meerjarenagenda 2015-2020 is vermeld:

“Er is aandacht voor zowel excellente leerlingen/studenten als leerlingen met achterstanden.”<sup>67</sup>

Het onderwijs tracht volgens de Raad door maatwerk en gepersonaliseerd leren probeert om te gaan met verschillen tussen leerlingen en te komen tot een optimaal aanbod.<sup>68</sup>

Tot zover de gevolgen van de samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs voor de pabo-programmering en voor zmal-leerlingen.

Aan de hand van vier thema's zijn in deze paragraaf de relevante ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek weergegeven die vanaf begin 21<sup>e</sup> eeuw de programmering van de pabo-opleiding hebben beïnvloed.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de bevindingen van de actoren van de *embedded cases* met betrekking tot de invloed van samenleving en politiek.

64 *Kamerstukken II 2014/15, nr. 34 200 VIII, ondernr. 1, p. 13.*

65 *Kamerstukken II 2014/15, nr. 34 200 VIII, ondernr. 1, p. 13.*

66 *Meerjarenagenda 2015-2020, werkprogramma 2016 2015, p. 33.*

67 *Meerjarenagenda 2015-2020, werkprogramma 2016 2015, p. 33.*

68 *Meerjarenagenda 2015-2020, werkprogramma 2016 2015, p. 33.*

### 9.1.5 Bevindingen embedded cases met invloed samenleving en politiek

In deze paragraaf wordt ingegaan op de bevindingen van achtereenvolgens de geïnterviewden van Avans (§ 9.1.5.1), de Hogeschool Leiden (§ 9.1.5.2) en de Nieuwste Pabo (§ 9.1.5.3) op de invloed die de samenleving en de politiek op hen uitoefenen.

#### 9.1.5.1 *Avans*

De politiek en de overheid hebben naar de mening van Avans-actoren een relatief grote invloed op de major, merkbaar door bijvoorbeeld de eindkwalificaties en de kennisbases. Deze invloed wordt echter niet als te groot ervaren.

Een sleutelpersoon van Avans geeft aan, dat de hogeschool al enige jaren een brede belangstelling ervaart voor het thema “wat te doen met de slimme leerling”. Maar dit thema “lijkt haast alweer achterhaald. De vraag is ook hier breed: hoe kun je de begaafde leerlingen bedienen?”

De maatschappelijke omgeving beïnvloedt de minorkeuze van de student, zo geven de geïnterviewde Avans-actoren aan. Minors die meer kans geven op een baan zijn interessant voor studenten. Zo geeft de minor Bewegingsonderwijs studenten “op een haar na” de bevoegdheid om in dit vak les te geven. Aangezien deze bevoegdheid tegenwoordig verplicht is om bewegingsonderwijs te geven op basisscholen, vergroot de minor de kans op een baan. Er is daarom relatief veel belangstelling voor deze minor.

#### 9.1.5.2 *Hogeschool Leiden*

De geïnterviewde sleutelpersoon van de Hogeschool Leiden geeft aan dat de politiek kritische vragen stelt, die terug komen in het beleid. Aangezien er hard wordt gewerkt op de pabo, mag de politiek ook wel eens positief zijn, zo merkt de sleutelpersoon op.

Het is hierbij relevant te vermelden dat de een van de leden van de kenniskring PO/IE sinds begin 2016 in deeltijd werkzaam is bij het Ministerie van OCW en dat de lector Passend Onderwijs /Inclusive Education een bijdrage heeft geleverd aan het rapport “Passende consequenties voor Passend Onderwijs” bijlage bij de zevende Passend onderwijs voortgangsrapportage aan de Tweede Kamer van 12 juni 2015.

Naast de landelijke politiek is ook de gemeentelijke politiek van belang. Hogeschool Leiden werkt binnen de “Leidse Aanpak voor Talent Ontwikkeling” (LATO) samen met de gemeente en de regio. Met de LATO stimuleren de gemeente Leiden en de hogeschool samen met andere opdrachtgevers de ontwikkeling van talent in de brede zin van het woord.





## Welkom bij De Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling

Leiden: stad van kennis en cultuur



***De Leidse Aanpak voor Talentontwikkeling ondersteunt (hoog)begaafde en getalenteerde kinderen en jong volwassenen bij het ontdekken en ontplooiën van hun talenten zodat zij van daaruit een positieve bijdrage kunnen leveren aan de wereld om zich heen, te beginnen bij Leiden.***

De Leidse aanpak voor Talentontwikkeling (LATO) is een samenwerking van gemeente, scholen en andere partners in de stad. De missie van De Leidse Aanpak is om samen te werken, expertise uit te wisselen en kennis te versterken op het gebied van talentontwikkeling en (hoog)begaafdheid zodat talenten van leerlingen optimaal tot bloei kunnen komen en risico's van onderpresteren voorkomen worden.

Bron 3: De website van de Leidse Aanpak, d.d. 29 juni 2016<sup>69</sup>

### 9.1.5.3 De Nieuwste Pabo

Een geïnterviewde actor van de Nieuwste Pabo geeft aan dat accreditatie een investering in tijd, aandacht en aanpassingsvermogen van de pabo vereist.

De pabo heeft naar de mening van de actor redelijk veel ruimte in de programmering van het onderwijs, hoewel de Landelijke Kennistoetsen Taal en Rekenen de nodige ruimte vergen.

Een van de geïnterviewde dNP-actoren verwacht een kentering in het beleid: van veel aandacht voor kennisvorming bij studenten, bijvoorbeeld rekenen en taal, naar meer aandacht voor persoonsvorming en socialisatie. Bij het laatstgenoemde is ook aandacht voor: "Wat voor kind heb je daar?" In het primair onderwijs verschuift de aandacht eveneens weer naar de onderwerpen "hoe kan ik mijn talent benutten?" en meningsvorming.

De overheid legt de nadruk op het personaliseren of flexibiliseren van het curriculum en de socialisatie van studenten en van basisschoolleerlingen, zo geeft de geïnterviewde dNP-actor aan. Hiermee wordt bedoeld op het geven en ontvangen van kritiek en op delen en samenwerken. In verband met de flexibilisering van het curriculum heeft dNP een academisch en bi-certificerings-traject ingericht.

69 <http://deleidseaanpak.nl>, laatst geraadpleegd: 29 juni 2016.

Een dNP-actor geeft aan dat de politiek en de overheid uit een gebrek aan vertrouwen het onderwijs weinig speelruimte bieden. Het overheidsbeleid heeft soms gevolgen voor het imago van het onderwijs, de mensen die werkzaam zijn in het onderwijs en de toestroom naar de pabo, zo merkt hij op. Het leraarschap wordt hierdoor niet positief bekeken.

Niet alleen de samenleving en de politiek hebben invloed op de pabo-programmering, maar ook de basisscholen.

## 9.2 INVLOED VAN BASISSCHOLEN OP DE PABO-PROGRAMMERING

Het onderwijsbeleid van basisscholen heeft de nodige invloed op het beleid van de hogescholen en vice versa. Basisscholen zijn niet alleen organisaties waar pabo-studenten stage lopen c.q. een deel van hun opleiding volgen in het geval van Opleiden In De School. Het zijn ook organisaties waar afgestudeerden gaan werken, waarvoor hogescholen bij- en nascholing verzorgen en waarvan leerkrachten lessen verzorgen op de pabo.

In deze paragraaf wordt ingegaan op de invloed van basisscholen op de pabo-programmering zoals deze naar voren komt uit de documentanalyse (9.2.1) en zoals de actoren van de *embedded cases* deze hebben weergegeven (§ 9.2.2).

### 9.2.1 Documentanalyse van de invloed basisscholen op pabo's

Het basisonderwijs wordt sinds 2008 vertegenwoordigd door de Primair Onderwijs Raad (PO-Raad), een vereniging van schoolbesturen van basisscholen, ook wel primair onderwijs genoemd. De Raad behartigt de collectieve belangen van schoolbesturen in het (speciaal) basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs. Deze sectororganisatie richt zich op de hoofdlijnen van het onderwijsbeleid, de bekostiging van het onderwijs en het "werkgeverschap". De Raad wil eenheid binnen de sector te bewerkstelligen. De PO-Raad is opgericht door vijf organisaties van schoolbesturen.<sup>70</sup> De Raad wordt in dit onderzoek beschouwd als representant van de basisscholen, omdat zij invulling geeft aan de invloed die basisscholen uitoefenen op de hogescholen.

Op 10 juli 2014 heeft de PO-raad een akkoord gesloten met de staatssecretaris van OCW.

---

70 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 1, <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/over-de-po-raad/geschiedenis> en <https://www.poraad.nl/over-de-po-raad/over-de-po-raad>. Websites laatst geraadpleegd: 3 juni 2016.

“De school van 2020” tracht leerlingen voor te bereiden op de informatie- en netwerkmaatschappij die de samenleving zal gaan vormen. Dit doet zij onder meer door “uitdagend en toekomstgericht onderwijs” te bieden dat inspeelt op de talenten en leerbehoeften van alle individuele leerlingen. Hierbij wordt de leerling centraal gesteld. De scholen van 2020 vormen professionele organisaties die verantwoording afleggen aan ouders, de naaste omgeving en de samenleving.<sup>71</sup>

In het akkoord “De school van 2020” zijn afspraken gemaakt om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Er staan vier zogenoemde actielijnen centraal in het akkoord, namelijk “Talentontwikkeling door uitdagend onderwijs”, “Een brede aanpak voor duurzame onderwijsverbetering”, “Professionele scholen” en “Doorgaande ontwikkelijnen”. Aangegeven wordt dat de realisatie van het toekomstperspectief voor de school van 2020 gezamenlijk moet worden gerealiseerd, maar dat teams, leiders en besturen van scholen de ontwikkeling in gang moeten zetten. Het doel van het akkoord is om mogelijkheden te creëren om de onderwijsverbetering te realiseren die past bij de opvattingen van scholen “over ‘goed onderwijs’ en de weg daarheen.”<sup>72</sup>

Van het akkoord “De school van 2020” zijn voor dit onderzoek in het bijzonder de actielijnen Talentontwikkeling door uitdagend onderwijs en Professionele scholen van belang.

Ten aanzien van de actielijn Talentontwikkeling door uitdagend onderwijs wordt in het akkoord gesteld, dat het noodzakelijk is om “nog meer dan nu oog te hebben voor de individuele talenten van iedere leerling”.<sup>73</sup>

Cruciaal hiervoor zijn goed opgeleide leraren die kunnen omgaan met verschillen tussen leerlingen door te differentiëren in instructie en feedback. Informatie- en communicatietechnologie (ICT) wordt beschouwd als een belangrijk hulpmiddel om elke leerling een eigen uitdaging te bieden.<sup>74</sup>

Belangrijke doelstellingen van en afspraken bij deze actielijn zijn er op gericht dat 90% van de scholen in 2020 dagelijks in de klas digitaal leermateriaal hanteert in het onderwijsproces.<sup>75</sup>

71 De overeenkomst vormt een vervolg op het Bestuursakkoord PO van jan. 2012 en de ambities die zijn geformuleerd in het Regeerakkoord en in het Nationaal Onderwijsakkoord. Tevens liggen de afspraken in de lijn van de Lerarenagenda van het Ministerie van OCW en de Strategische Beleidsagenda van de PO-raad van nov. 2013. *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 1.

72 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 1-2.

73 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 3.

74 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 3.

75 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 4.

Scholen dienen hiertoe te investeren in ICT en centrale voorzieningen en tevens afspraken te maken met marktpartijen. Daarnaast dienen leerkrachten te beschikken over voldoende ICT-basisvaardigheden.<sup>76</sup>

Een andere belangrijke doelstelling van de actielijn is, dat alle scholen “toptalenten” herkennen en hen een uitdagend onderwijsaanbod bieden. “Voor elke leerling wordt een passend onderwijsaanbod gerealiseerd.”<sup>77</sup>

In het kader van de actielijn Professionele scholen is in het akkoord vermeld dat scholen gegevens van het leerlingvolgsysteem op school- en groepsniveau weliswaar beter kunnen analyseren, maar dat de stap van de analyse naar een verbetering van het onderwijs moeilijk blijkt te zijn.<sup>78</sup>

Geconstateerd wordt dat een nauwere verbinding nodig is tussen de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid van de schoolbesturen en het wetenschappelijk onderzoek. Niet alleen moet bestaande kennis beter worden benut, maar ook moeten onderzoeksvragen aan de wetenschap worden gesteld.<sup>79</sup>

Schoolbesturen kunnen hierbij een verbindende rol spelen door onderzoeksvragen voor te leggen aan de lectoraten van de pabo’s, aan universitaire onderzoekers of aan het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).<sup>80</sup>

Naast deze afspraken in het akkoord “De school van 2020” is overeengekomen dat OCW het volgen van een masteropleiding stimuleert. De voorwaarden waaronder de lerarenbeurs voor een master wordt verleend, worden versoepeld en een extra vervangingsvergoeding wordt hierin opgenomen.<sup>81</sup>

De PO-Raad stemt de vraag van de scholen en schoolbesturen af met de lerarenopleidingen.<sup>82</sup>

De PO-raad en OCW spreken tevens af, dat de PO-raad “een regierol” vervult “in het bij elkaar brengen van schoolbesturen en scholen enerzijds en lerarenopleidingen anderzijds. De PO-raad brengt de behoefte van de schoolbesturen aan professionalisering van leraren in kaart en organiseert daarmee de vraagarticulatie op landelijk niveau.”<sup>83</sup>

76 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 4.

77 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 5.

78 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 15.

79 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 15.

80 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 15.

81 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 17.

82 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 18.

83 *Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014*, p. 19.

Tot zover de beschrijving op basis van de documentanalyse van de invloed die de omgeving van de hogescholen uitoefent op de pabo-programmering.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de bevindingen van de actoren van de *embedded cases* op dit gebied.

### 9.2.2 Bevindingen embedded cases inzake invloed basisscholen

In deze paragraaf wordt ingegaan op de bevindingen van achtereenvolgens de geïnterviewden van hogeschool Avans, de Hogeschool Leiden en de Nieuwste Pabo voor wat betreft de invloed die de basisscholen uitoefenen op hun programmering van de pabo-opleiding.

Avans-actoren geven aan dat basisscholen door stages en samenwerking, zoals gastcolleges, invloed hebben op de invulling van het curriculum.

De sleutelpersoon van de Hogeschool Leiden geeft aan dat basisscholen voorstellen voor de programmering kunnen indienen. Tevens werkt de pabo veel samen met basisscholen. Leerkrachten geven bijvoorbeeld mede les aan pabo-studenten.

Bij de Nieuwste Pabo hebben basisscholen veel invloed, zo geven de geïnterviewde actoren aan. Door het concept Opleiden in de school (OIDS) heeft dNP voor een deel de opleiding van de studenten uit handen gegeven aan medewerkers van basisscholen. Opleidingsscholen vullen 40% van de pabo-opleiding in.

Mentoren, schoolopleiders en directeurs van opleidingsscholen zijn als gevolg hiervan mede-opleiders en mede-examinatoren bij dNP.

Opleidingsscholen beïnvloeden het pabo-curriculum via de *Communities of Learning* (CoL's) en *Communities of Practice* (CoP's) (zie § 7.3.2).

In de volgende paragraaf wordt een reflectie gegeven op de bevindingen en wordt de derde subdeelvraag van de *case study* beantwoord.

## 9.3 REFLECTIE MAATSCHAPPELIJKE OMGEVING PABO'S

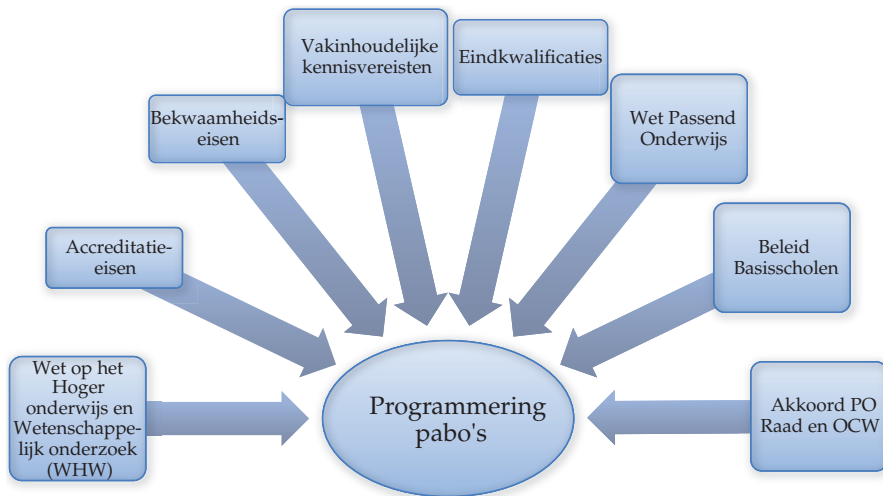
In dit hoofdstuk wordt de derde subdeelvraag van de *case study* beantwoord:

“Welke invloed heeft de maatschappelijke omgeving op de programmering van de pabo-opleiding?”

In § 9.3.1 wordt een reflectie gegeven op de invloed van de maatschappelijke omgeving op de pabo-programmering. In § 9.3.2 wordt de derde subdeelvraag van de *case study* beantwoord.

### 9.3.1 Invloed maatschappelijke omgeving

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de *embedded cases* is naar voren gekomen dat er vele factoren zijn in de maatschappelijke omgeving die invloed uitoefenen op de programmering van de pabo-opleiding.



*Figuur 10: Factoren in de maatschappelijke omgeving die de pabo-programmering beïnvloeden*

Uit de figuur blijkt dat de maatschappelijke omgeving op veel verschillende manieren de programmering van de pabo's beïnvloedt. Het volgende springt hierbij in het oog: het pabo-curriculum is overladen, de accreditatie-eisen zijn invloedrijk en het overheidsbeleid is opmerkelijk. In de volgende drie subparagrafen wordt hierop nader ingegaan.

#### 9.3.1.1 Overladen pabo-curriculum

Om tegemoet te komen aan de kritiek uit de samenleving stelt de overheid in wet- en regelgeving vele eisen aan de opleiding tot basisschoolleerkracht. Deze eisen komen vooral naar voren in de WHW, de bekwaamheidseisen, de vakinhoudelijke kennisvereisten, de eindkwalificaties en de Wet Passend onderwijs. Inmiddels heeft de wetgever dermate veel eisen gesteld, dat sprake is van een overladen curriculum.<sup>84</sup>

Het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) rapporteert in 2010 aan de Staatssecretaris van OCW:<sup>85</sup>

<sup>84</sup> LPBO, 2010, p. 40 en Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 50.

<sup>85</sup> LPBO, 2010, p. 3.

“In de meeste lerarenopleidingen is het nodig om prioriteiten te stellen, omdat de bekwaamheidseisen tezamen te omvangrijk zijn om in de beschikbare tijd aan te leren. Lerarenopleidingen maken dan zelf keuzes in datgene wat ze het meest van belang vinden en wat voorrang krijgt in de opleiding.”<sup>86</sup>

Het LPBO attendeert tevens op de grote druk die de invoering van de kennisbases legt op de opleidingen. Het LPBO meldt: “Door het niet-vrijblijvende karakter van de kennisbases komt er een grotere nadruk op vakspecifieke kennis. Daarbij is het de vraag of er in het curriculum voldoende ruimte overblijft voor de bekwaamheidseisen en dus voor de ontwikkeling van bekwaamheid.”<sup>87</sup>

Om de overladenheid van het pabo-curriculum te verminderen heeft de Commissie Kennisbasis Pabo de kennisbases van 14 vakken bestudeerd en een pakket maatregelen voorgesteld.<sup>88</sup> De Commissie Kennisbasis Pabo verklaart: “Zonder het lef om een aantal dingen niet meer te doen, blijft de opleiding worstelen met de vele claims op het curriculum.”<sup>89</sup>

Aan de vooravond van de invoering van de Wet Passend onderwijs, wijzen het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) en het LPBO er op dat het onmogelijk is om startende leraren volledig toe te rusten voor het omgaan met verschillen, het realiseren van maatwerk en tevens het verstevigen van de vakinhoudelijke en didactische kennis.<sup>90</sup>

Het SLO merkt op:

“Pabo’s moeten soms (eerst) veel aandacht besteden aan de eigen vaardigheid van studenten bij bepaalde vakken. Het risico van een overladen programma is reëel. Dit risico speelt bij de kennisbases van vakken, maar ook bij de generieke kennisbasis. Het lijkt een bijna onmogelijke opdracht voor een pabo om alle hierin genoemde begrippen met enige diepgang aan de orde te stellen. Daarbij is de vraag hoe deze kennis geïntegreerd kan worden met voor passend onderwijs relevante houdingen en vaardigheden.”<sup>91</sup>

Op basis van het voorgaande kan worden geconcludeerd:

Het overladen curriculum vormt een belemmering om de wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding op te nemen.

86 LPBO, 2010, p. 29.

87 LPBO, 2010, p. 31.

88 De 14 kennisbases betreft geschiedenis (inclusief burgerschapsvorming en staatsinrichting), aardrijkskunde, natuur en techniek, sociale redzaamheid en gezond gedrag, geestelijke stromingen, Engelse taal, muziek, beeldend onderwijs, dans en drama, cultuuronderwijs, bewegingsonderwijs, handschrift, Friese taal en Generiek (met de noodzakelijke pedagogisch-didactische kennis). Daarnaast zijn er nog de kennisbases taal en rekenen. *Een goede basis* 2012, p. 6, 7 en 15.

89 *Een goede basis* 2012, p. 6 en 15.

90 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 50.

91 Schram, Van der Meer & Van Os 2013, p. 50.

In het volgende wordt ingegaan op de accreditatie-eisen, die veel invloed uitoefenen op de programmering van de pabo-opleiding.

### 9.3.1.2 *Invloedrijke accreditatie-eisen*

Voor accreditatie van een pabo-opleiding spelen de bekwaamheidseisen een belangrijke rol (9.1.3). Zij vormen de domeinspecifieke beroepseisen, ofwel de door de vakgenoten in de beroepspraktijk vastgestelde minimale kwaliteits- en niveauvereisten (9.1.2).

Accreditatie is een voorwaarde voor de bekostiging van de opleiding door de overheid en voor het recht van instellingen om erkende diploma's af te geven. Voor een onderwijsinstelling is het derhalve essentieel om aan de accreditatie-eisen te voldoen.

De bekwaamheidseisen vormen als gevolg hiervan een belangrijk uitgangspunt voor de programmering van de pabo-opleidingen.

De bekwaamheidseisen schrijven voor dat de leerkracht dient te beschikken over "een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen".<sup>92</sup>

Deze bepaling impliceert, dat:

- 1 niet vereist is dat de leerkracht over inhoudelijke kennis beschikt van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen;
- 2 zeker niet vereist is dat de leerkracht over inhoudelijke kennis beschikt van minder vaak voorkomende leerstoornissen en belemmeringen.

Als gevolg hiervan hoeft de leerkracht niet te beschikken over praktische of inhoudelijke kennis van zeer makkelijk en zeer moeilijk lerende kinderen.

Wanneer een hogeschool desalniettemin besluit de overdracht van kennis over zmal-leerlingen in het curriculum op te nemen, dan kan dit als een bijzonder kwaliteitskenmerk van de opleiding aangemerkt kunnen worden. De onderwijsinstelling kan verzoeken om een aantekening hierover op te nemen in het accreditatierapport, maar de beoordeling van dit kenmerk is niet van invloed op de uitkomst van de accreditatie.

Voor accreditatie van de opleiding hebben bijzondere kwaliteitskenmerken geen toegevoegde waarde.

92 *Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel 2005*, art. 2.6. lid 2.b.8.



Door in de opleiding aandacht te besteden aan een bijzonder kwaliteitskenmerk, is het mogelijk dat de hogeschool in het toch al overvolle curriculum onvoldoende tijd en ruimte heeft om aan de accreditatie-eisen te kunnen voldoen.

Uit het voorgaande blijkt, dat accreditatie-eisen een belemmering vormen om de wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding op te nemen.

In het volgende wordt ingegaan op opmerkelijk overheidsbeleid, dat de programmering van de pabo-opleiding beïnvloedt.

### 9.3.1.3 Opmerkelijk overheidsbeleid

Het overheidsbeleid kan opmerkelijk worden genoemd, in het bijzonder ten aanzien van de verwachtingen bij de invoering van passend onderwijs, het passend onderwijsbeleid voor zeer makkelijk lerenden en het beleid om passend onderwijs met ICT-hulpmiddelen te realiseren.

#### *Verwachtingen bij invoering passend onderwijs*

Voorafgaand aan de invoering van de Wet Passend onderwijs is door het ministerie, de samenwerkingsverbanden en de schoolleidingen de verwachting uitgesproken dat de invoering van de Wet Passend onderwijs voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen (§ 9.1.4).

Dit doet vermoeden dat de uitvoering van de wet een continuering is van de situatie vóór de invoering, maar dat zou in strijd zijn met de strekking van de Wet Passend onderwijs. Aanpassing van het onderwijs aan de behoeften van individuele leerlingen, zoals bijvoorbeeld aan zmal-leerlingen, vergt de nodige inspanningen van de leerkracht en het schoolmanagement en -bestuur (zie deel 1).

Het voorgaande leidt tot twee bevindingen.

De eerste bevinding is dat de overheid het uitgangspunt hanteert dat leerkrachten het onderwijs reeds aanpassen aan de behoeften van individuele leerlingen. Uit eerder onderzoek naar aanpassing van het onderwijs aan zmal-leerlingen is echter gebleken dat dit niet het geval is (zie hoofdstuk 4). In dit geval duidt het passend onderwijsbeleid voor wat betreft zmal-leerlingen op gebrek aan kennis.

De tweede bevinding is dat het overheidsbeleid onderling tegenstrijdige of symbolische trekken vertoont, omdat de overheid enerzijds aangeeft dat het onderwijs moet worden aangepast aan de individuele leerling maar anderzijds zegt dat het *business as usual* is.

Uit de door het ministerie, de samenwerkingsverbanden en de schoolleidingen uitgesproken verwachting dat de invoering van de Wet Passend onderwijs voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen, blijkt niet het streven om in het pabo-curriculum kennisoverdracht over zmal-leerlingen op te nemen.

Tot zover de opmerkelijke verwachtingen bij de invoering van passend onderwijs. In het volgende wordt ingegaan op het passend onderwijsbeleid voor zeer makkelijk lerenden.

### *Passend onderwijs voor zmal-leerlingen*

Het ministerie beschouwt passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen als een basisondersteuning, die elke reguliere school moet kunnen bieden (§ 9.1.4).

Volgens art. 7.6 lid 1 van de WHW moet de hogeschool ervoor zorgdragen dat de studenten moeten kunnen voldoen aan de vereisten die de Wet Passend onderwijs stelt aan hun kennis, inzicht en vaardigheden. Afgestudeerden van de pabo-opleiding moeten derhalve over kennis en vaardigheden beschikken om het onderwijs aan zmal-leerlingen, een basisondersteuning, te kunnen bieden.

In de bekwaamheidseisen is niet de vereiste opgenomen dat studenten moeten beschikken over kennis en vaardigheden over het onderwijs aan zmal-leerlingen.

Omdat deze vereiste niet is opgenomen in de bekwaamheidseisen, is deze ook niet opgenomen in de accreditatie-eisen.

Het feit dat de overdracht van deze kennis en vaardigheden tijdens de pabo-opleiding niet is opgenomen in wet- en regelgeving, leidt tot twee bevindingen.

De eerste bevinding is dat de overheid het uitgangspunt hanteert dat leerkrachten reeds in staat zijn om zmal-leerlingen onderwijs te bieden. Uit eerder onderzoek is echter gebleken dat dit niet het geval is (zie hoofdstuk 4). In dit geval duidt het passend onderwijsbeleid voor zmal-leerlingen op gebrek aan kennis.

De tweede bevinding is dat het overheidsbeleid onderling tegenstrijdige of symbolische trekken vertoont, omdat de overheid enerzijds aangeeft dat elke school de basisondersteuning moeten kunnen bieden, maar desalniettemin in wet- en regelgeving geen eisen stelt aan de pabo-opleiding om deze basisondersteuning voor zmal-leerlingen te waarborgen.

Passend onderwijs voor zmal-leerlingen kan geen basisondersteuning zijn, omdat in de bekwaamheids- en accreditatie-eisen niet als vereiste is opgenomen dat studenten moeten beschikken over kennis over zmal-leerlingen en vaardigheden in het aanpassen van het onderwijs voor deze leerlingen.

Tot zover het merkwaardige Passend onderwijsbeleid voor zeer makkelijk lerenden. In het volgende wordt het beleid weergegeven om passend onderwijs met ICT-hulpmiddelen te realiseren.

#### *Passend onderwijs met ICT-hulpmiddelen*

Basisscholen moeten volgens het in juli 2014 gesloten akkoord tussen het ministerie en de Primair Onderwijs Raad (PO-Raad) met uitdagend en toekomstgericht onderwijs inspelen op de talenten en leerbehoeften van individuele leerlingen.

Het signaleren van toptalenten wordt beschouwd als het belangrijkste aandachtspunt.

De basisschool kan daarop passend onderwijs verzorgen door de leerlingen ICT-hulpmiddelen aan te bieden.

Doelstelling van het ministerie en de PO-raad is, dat 90% van de scholen in 2020 dagelijks in de klas digitaal leer materiaal hanteert (§ 9.2.1).

Om te kunnen beoordelen welke vorm van aangepast onderwijs voor een individuele leerling voldoet, zal de leerkracht moeten beschikken over kennis van de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen. Tevens zal hij op de hoogte moeten zijn van de ondersteuningsmogelijkheden van de ICT-hulpmiddelen om in te kunnen schatten welk hulpmiddel in de behoefte van de leerling kan voorzien.

Basisschoolactoren hebben echter een gebrek aan kennis over zeer makkelijk lerenden en over het verzorgen van voor hen aangepast onderwijs. Tevens hebben de actoren gebrek aan goede hulpmiddelen (§ 5.3).

Dit leidt tot twee bevindingen.

De eerste bevinding is dat de overheid het uitgangspunt hanteert dat leerkrachten reeds beschikken over kennis over zeer makkelijk lerenden en in staat zijn om zmal-leerlingen met behulp van ICT-hulpmiddelen aangepast onderwijs te kunnen bieden. Uit eerder onderzoek is echter gebleken dat dit niet het geval is (zie hoofdstuk 4). In dit geval duidt het beleid op gebrek aan kennis.

De tweede bevinding is dat het overheidsbeleid onderling tegenstrijdige of symbolische trekken vertoont, omdat de overheid enerzijds aangeeft dat het onderwijs moet inspelen op de talenten en leerbehoeften van individuele leerlingen en anderzijds met ICT-hulpmiddelen als belangrijkste oplossing komt.

De leerkracht is de sleutelpersoon om leerlingen aangepast onderwijs te bieden en zal derhalve over kennis moeten beschikken om aangepast onderwijs te verzorgen voor zmal-leerlingen.

ICT-hulpmiddelen zijn hulpmiddelen en kunnen de rol van de leerkracht niet overnemen.

Uit het voorgaande blijkt, dat het overheidsbeleid geen stimulans vormt om de wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding op te nemen.

Tot zover de reflectie van de invloed van de maatschappelijke omgeving op de pabo's. In de volgende paragraaf wordt de subdeelvraag beantwoord.

### 9.3.2 Invloed omgeving op pabo-opleiding

De derde subdeelvraag van de *case study*

“Welke invloed heeft de maatschappelijke omgeving op de programmering van de pabo-opleiding?”

kan als volgt worden beantwoord:

De samenleving, de politiek en de basisscholen oefenen een grote invloed uit op de programmering van de pabo-opleiding.

De maatschappelijke omgevingsfactoren vormen voor hogescholen een belemmering om wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in de pabo-programmering op te nemen.

Tevens zijn er geen omgevingsfactoren aangetroffen die de kennisoverdracht hierover wel stimuleren.

Vooraf het overlappende pabo-curriculum, de invloedrijke accreditatie-eisen en het opmerkelijke overheidsbeleid zijn in dit verband vermeldenswaard.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de overtuigingen van de pabo-actoren.

In de voorgaande hoofdstukken is naar voren gekomen dat hogescholen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding geen overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen hebben opgenomen. Gebleken is dat de onderzochte pabo-actoren niet beschikken over de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden. Tevens belemmeren omgevingsfactoren de hogescholen bij de overdracht van genoemde kennis aan de pabo-studenten.

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de vierde en laatste subdeelvraag van de *case study*:

“Op welke overtuigingen is de intentie van de pabo’s gebaseerd om al dan niet de kennisoverdracht over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen op te nemen in de programmering van de opleiding?”

Uitgangspunt van dit onderzoek is, dat de intentie c.q. het plan van de hogeschoolactoren om genoemd gedrag al dan niet te vertonen is gebaseerd op hun overtuigingen.

Voor het tot stand komen van dit plan zijn de kennis en vaardigheden en omgevingsfactoren van groot belang. Deze twee factoren zijn eveneens cruciaal bij het ten uitvoer brengen van dit plan (§ 1.2.2). Een gebrek aan kennis en vaardigheden en / of belemmerende omgevingsfactoren verhinderen namelijk de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden aan de pabo-studenten.

In het volgende worden de overtuigingen weergegeven op basis waarvan, volgens de geïnterviewde sleutelpersonen, de hogescholen Avans (§ 10.1), Leiden (§ 10.2) en de Nieuwste Pabo (§ 10.3) al dan niet de kennisoverdracht over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen hebben opgenomen in de programmering van de voltijdse pabo-opleiding. Ten slotte volgt een reflectie waarin de vierde subdeelvraag wordt beantwoord (§ 10.4).

## 10.1 AVANS HOGESCHOOL

Avans hogeschool is de enige hogeschool die in studiejaar 2014-2015 minor op het gebied van zeer makkelijk lerende kinderen heeft aangeboden. Deze minor is in dit studiejaar niet gegeven, omdat studenten zich hiervoor niet hebben ingeschreven (§ 7.3.2).

Een vernieuwde minor wordt sinds studiejaar 2015-2016 verzorgd door een externe specialist (§ 8.2.2).

Een van de geïnterviewde sleutelpersonen van Avans hogeschool geeft aan dat de belangstelling voor “wat te doen met de slimme leerling” alweer bijna achterhaald lijkt.

Naast de huidige minor “Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid” verwacht de sleutelpersoon geen uitbreiding van het thema hoogbegaafdheid binnen het curriculum, omdat “met de beperkte hoeveelheid medewerkers op de pabo niet alle disciplines in de lucht kunnen worden gehouden.”

De geïnterviewde geeft aan, dat de pabo meer moet samenwerken met het werkveld en zelf minder mensen in dienst moet hebben. Als reden hiervoor noemt hij, dat in het werkveld de benodigde kennis aanwezig is. Wanneer een school kennis over zeer makkelijk lerenden in een kenniscentrum heeft dan hoeft de pabo deze kennis niet te hebben, want: “Voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche. In het werkveld is het geen niche. De pabo heeft zoveel aandachtsgebieden, dan is het een niche.”

Avans heeft sinds januari 2016 een lectoraat genaamd *Leerkracht*, dat zich richt op het thema “Opleiden in de school”. Basisscholen vullen hierbij een deel van de opleiding van pabo-studenten in (§7.1.2).

Een van de geïnterviewde sleutelpersonen geeft aan: “Het is jammer dat we in een maatschappij leven waarin we met talenten in het onderwijs zo losjes omgaan, alsof het geen gave is. Datgene wat je hebt moet je koesteren. [...]”.

Hij benadrukt het belang van het gedrag van de leerkracht voor de ontwikkeling en het welzijn van het zmal-kind:

“als je [als leerkracht] niet snapt wat een kind bedoelt [...] en je ontkent voortdurend waar het kind mee bezig is, [...], dan ben jij een blok aan het been van de ontwikkeling van het kind, maar niet andersom. [...] Dat is misschien moralistisch, maar ik vind dat ik als tegenhanger hier van wat er gebeurt best moralistisch mag zijn. Dan neem ik het toch voor die kleintjes op die dan niet weerbaar zitten in de club en toch voor een heel groot deel afhankelijk zijn van diegene die er voor staat. En dat realiserende, zeg ik tegen studenten je mag met het liefste van wat er van die mensen op de wereld is omgaan hoor, dat geven ze in vertrouwen aan jou.”

## 10.2 HOGESCHOOL LEIDEN

Hogeschool Leiden heeft als enige hogeschool in het studiejaar 2014-2015 een lectoraat, Passend Onderwijs / Inclusive Education (PO/IE), dat zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep rekent. Eén lid van de bijbehorende kenniskring houdt zich één dag per week bezig met onderzoek op het gebied van zmal-leerlingen (§ 8.3.2).

De geïnterviewde sleutelpersoon geeft aan dat het lectoraat geen duidelijke definitie hanteert voor cognitieve hoogbegaafdheid. Het lectoraat hanteert het uitgangspunt dat alle kinderen talenten hebben. Studenten moeten excellentie bevorderen door kinderen te coachen op talent. Zmal-kinderen kunnen talenten op bepaalde gebieden hebben. Dat kunnen cognitieve talenten zijn, maar dat hoeft niet. Een aanpak die werkt bij een zeer makkelijk lerend kind kan volgens de geïnterviewde ook passen bij een kind met autisme of aanverwante stoornissen.

De sleutelpersoon geeft aan dat het lectoraat gericht is op passend onderwijs en niet op een specifieke doelgroep als hoogbegaafde leerlingen.

De geïnterviewde meldt dat in principe in elke klas een leerling kan zitten die hoogbegaafd is, aangezien niet alle leerlingen zijn gediagnostiseerd en er zoveel kinderen zijn die onderduiken. Wanneer een student een opdracht moet vervullen in samenwerking met een hoogbegaafd kind, dan mag de student een kind kiezen waarvan hij denkt “daar zit meer potentie in”.

De sleutelpersoon geeft aan dat de Hogeschool Leiden door de persoonlijke affiniteit van één lid van de kenniskring PO/IE aandacht heeft gekregen voor hoogbegaafde leerlingen. Sinds deze actor aan het lectoraat is verbonden wordt er aandacht aan dit onderwerp besteed. De drijfveer van deze actor komt voort uit persoonlijke interesse. Hij dacht dat het een hot item ging worden en dat bleek zo te zijn.

## 10.3 DE NIEUWSTE PABO

De Nieuwste Pabo / Hogeschool Zuyd is uit de documentanalyse naar voren gekomen als een van de twee pabo's in Nederland die in het gepubliceerde curriculum geen aanbod heeft opgenomen op het gebied van zmlk, zmal, passend onderwijs en omgaan met verschillen (Inleiding van Deel 2).

De Nieuwste Pabo heeft het Opleiden In De School verdergaand ingevuld dan de andere pabo-opleidingen in Nederland. Opleidingsscholen vullen 40% van de opleidingstijd in. De pabo-opleiding bestaat derhalve uit datgene wat op het pabo-instituut plaatsvindt en dat wat in de opleidingsscholen plaatsvindt. dNP is een samenwerkings-pabo, iedere actor speelt vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid een rol bij de opleiding van de studenten (§ 7.3.1 en 8.1).

Een *Community of Practice* (CoP) onderzoekt volgens de onderzoekscyclus een thema dat voor de opleidingsschool van belang is (§ 8.3.2).

De geïnterviewde actor geeft aan dat niet elke opleidingsschool het onderwijs aanpast voor zeer makkelijk lerenden en ook dat niet elke opleidingsschool het onderwijs voor deze leerlingen kiest als onderzoeksthema voor een CoP. Dit is afhankelijk van het feit of het thema speelt op de opleidingsschool. Als de opleidingsschool in een wijk staat met een bovengemiddelde populatie kan het zijn dat de school hiervoor kiest. De sleutelpersoon merkt op: "De basisscholen zijn goed. Op de basisscholen gebeurt er veel. Maar als er op basisscholen geen hoogbegaafden zitten, dan gebeurt er niets of weinig op het gebied van hoogbegaafdheid."

De geïnterviewde sleutelpersoon acht het niet van belang om kennis over zeer makkelijk lerende over te dragen in de pabo-opleiding: "Het kan zijn met lastige kinderen dat zij hoogbegaafdheid zijn, hè, maar dat is dan zo specifiek."

Bovendien hebben de pabo-studenten geen behoefte aan deze kennisoverdracht: "beginners hebben weinig behoefte aan kennis over hoogbegaafdheid. Zij willen vooral gedrag."

De geïnterviewde actor geeft derhalve aan dat de hogeschool geen intentie heeft om kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende leerlingen in het pabo-curriculum op te nemen: "[...] dus, het ergste wat je kunt zeggen is eh: het [de kennisoverdracht over zeer moeilijk lerende en hoogbegaafde kinderen] moet er maar weer ingepropt worden. [...] Dat is er eigenlijk eentje van 10 jaar geleden. We zijn intussen een stap verder."

De sleutelpersoon meldt dat het onderwerp hoogbegaafde en zeer moeilijk lerende kinderen behandeld moet worden tijdens een nascholing in het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar nadat de student is afgestudeerd als leerkracht.

Tot zover de overtuigingen van de geïnterviewde actoren van de drie hogescholen. In de volgende paragraaf wordt de subdeelvraag beantwoord.



#### 10.4 REFLECTIE OVERTUIGINGEN PABO-ACTOREN

De vierde subdeelvraag van de *case study*

“Op welke overtuigingen is de intentie van de pabo’s gebaseerd om al dan niet de kennisoverdracht over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen op te nemen in de programmering van de opleiding?”

kan op basis van de interviews met de sleutelpersonen van de drie geselecteerde pabo’s als volgt worden beantwoord.

De overtuigingen waarop volgens de geïnterviewde sleutelpersonen het gedrag van de hogescholen is gebaseerd om in beperkte mate of geen kennis over zeer makkelijk lerende kinderen op te nemen in de programmering van de pabo-opleiding, zijn de volgende:

- 1 De pabo heeft onvoldoende kennis in huis over zeer makkelijk lerende kinderen en over het aanpassen van het onderwijs aan deze leerlingen.
- 2 Zeer makkelijk lerenden vormen een zeer specifieke groep, een niche. Kennisoverdracht hierover hoort niet thuis in de pabo-opleiding.
- 3 Studenten hebben geen behoefte aan kennisoverdracht over zmal-leerlingen.
- 4 Basisscholen beschikken zelf over de benodigde kennis.
- 5 Basisscholen doen veel op het gebied van zmal-leerlingen, maar als er geen zmal-leerlingen op de school zitten dan ondernemen zij niets of weinig.
- 6 Alle kinderen hebben talenten. Zeer makkelijk lerenden kunnen een cognitief talent hebben, maar dat hoeft niet. Studenten leren kinderen op hun talent te coachen.
- 7 Een coachende aanpak die werkt bij een zmal-kind kan ook passen bij een kind met autisme of een aanverwante stoornis.
- 8 Kennisoverdracht over zmal-leerlingen hoort thuis in de bijscholing in de vakbekwaamheidsfase, het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar dat de afgestudeerden als leerkrachten werkzaam zijn in het basisonderwijs.

Uit deze overtuigingen blijkt, dat de geïnterviewden niet beschikken over wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen.

In het volgende hoofdstuk wordt de deelvraag van het tweede deel van de dissertatie beantwoord.



In het tweede onderzoeksdeel staat het gedrag van beleids- en onderwijsactoren op hogeschoolniveau centraal. Het te onderzoeken gedrag betreft de expliciete overdracht van de gedefinieerde wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-kinderen, met een studiebelasting van minimaal 5 ECTS, die is opgenomen in het gepubliceerde programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding in het studiejaar 2014-2015.

In dit hoofdstuk wordt de tweede deelvraag beantwoord:

“Welke factoren zijn op hogeschoolniveau bepalend voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding?”

Na analyse van de kennisoverdracht van de hogescholen, de aanwezige kennis en vaardigheden van de pabo-actoren, de invloed van de maatschappelijke omgeving en de overtuigingen waarop de geïnterviewde actoren het onderwijsbeleid van de pabo's op het gebied van zeer makkelijk lerenden baseren, is deze vraag als volgt beantwoord:

Hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding geen expliciete overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

Aanvullend kan worden vermeld dat er geen specialisatie op dit gebied wordt aangeboden en dat alleen Hogeschool Avans voor haar eigen studenten één zmal-minor aanbiedt die door een externe docent wordt gegeven.

De volgende factoren zijn in deze bepalend:

1 de hogeschool-actoren beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen en ook niet over ervaring in het aanpassen van het onderwijs aan de behoeften van deze kinderen,

Uit de overtuigingen van de pabo-actoren waarop de intentie van de hogeschool is gebaseerd om geen kennisoverdracht over onderwijs aan zmal-leerlingen op te nemen in de programmering, is expliciet gebleken dat de pabo-actoren over nagenoeg geen wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen beschikken.

en

2 de omgevingsfactoren belemmeren de toepassing van de wel aanwezige kennis.

In het bijzonder het overladen pabo-curriculum, de invloedrijke accreditatie-eisen en het opmerkelijk overheidsbeleid vormen belangrijke hindernissen

Hierdoor is het voor de hogeschoolfactoren nagenoeg onmogelijk om de wetenschappelijke kennis te benutten.

De geïnterviewde sleutelpersonen hebben aangegeven, dat in de curricula van de drie hogescholen tot en met het studiejaar 2021-2022 geen wijzigingen op dit aandachtsgebied zijn te verwachten.

Kennis en vaardigheden en omgevingsfactoren vormen, evenals op het basisschoolniveau, de doorslaggevende factoren die de kennistoepassing door de onderwijs- en beleidsactoren op hogeschoolniveau verhinderen.

Opmerkelijk is, dat de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen nagenoeg niet van invloed blijkt te zijn op het onderwijs aan de hogescholen.

Naar voren komt dat de bestudeerde lectoraten de opname van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding eerder belemmeren dan stimuleren.

Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek op hogeschoolniveau, rijst de vraag welke overtuigingen in de Nederlandse samenleving dominant zijn. Deze overtuigingen beïnvloeden namelijk niet alleen de overtuigingen van de basisschool- en hogeschoolactoren, maar deze bepalen mede het beleid van de onderwijsinstelling en het landelijke onderwijsbeleid. Dominante overtuigingen vormen een sociaal-culturele achtergrondfactor die de actoren in het Nederlandse onderwijs(beleid) gemeenschappelijk hebben.

In deel 3 worden de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving geïdentificeerd.

DEEL 3

DE MAAKBAARHEID  
VAN GELIJKHEID



De centrale vraag in deze dissertatie is welke factoren bepalend zijn voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn drie deelvragen opgesteld.

In deel 1 is geconcludeerd is dat de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende (zmal-)leerlingen nagenoeg niet wordt toegepast in het Nederlandse basisonderwijs. Het gebrek aan kennis en vaardigheden op dit aandachtsgebied van de onderwijs- en beleidsactoren en de belemmerende omgevingsfactoren zijn op basisschoolniveau de doorslaggevende factoren die de toepassing van deze wetenschappelijke kennis verhinderen.

Actoren op basisschoolniveau verwerven hun kennis en vaardigheden tijdens hun opleiding en/of nascholing aan een van de pedagogische academies voor het basisonderwijs, de pabo's. Deze onderwijsinstellingen vormen de gemeenschappelijk informatie-achtergrondfactor van de basisschoolactoren. Daarnaast beïnvloeden pabo's het onderwijsbeleid op samenlevingsniveau.

In deel 2 is derhalve nagegaan welke factoren op hogeschoolniveau bepalend zijn voor de mate waarin de overdracht van de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding.

Geconstateerd is, dat door een gebrek aan kennis en door belemmerende omgevingsfactoren hogescholen de expliciete overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen niet hebben opgenomen in de programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding.

De hogescholen hebben aangegeven, dat tot en met het studiejaar 2021-2022 ook geen wijzigingen in de curricula op dit aandachtsgebied zijn te verwachten

Gezien het gebrek aan wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen op basis- en hogeschoolniveau en gezien de belemmeringen die de omgevingsfactoren opwerpen, is het relevant na te gaan welke overtuigingen in de Nederlandse samenleving domineren. Deze overtuigingen vormen de sociaal-culturele achtergrondfactor die de onderwijs- en beleidsactoren gemeenschappelijk hebben. Deze achtergrondfactor beïnvloedt de persoonlijke overtuigingen van de actoren, het beleid van de onderwijsinstellingen op basis- en hogeschoolniveau en het onderwijsbeleid van de rijksoverheid. Derhalve vormen de dominante overtuigingen in de samenleving tevens een doorslaggevende (omgevings-)factor die de toepassing van de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen kan faciliteren of juist belemmeren. Derhalve luidt de derde deelvraag van de dissertatie:

“Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

Voor de beantwoording van de derde deelvraag van de dissertatie is gebruik gemaakt van de genealogische analyse. In het volgende wordt een korte toelichting gegeven op deze onderzoeksmethode, waarna wordt ingegaan op aanpak van het onderzoek en op de wijze waarop de genealogische analyse in dit onderzoek wordt toegepast.

### *Genealogische analyse*

Genealogie betreft het onderzoek naar de ontstaansgeschiedenis, de *Herkunft* en de *Entstehung*.<sup>1</sup>

Nietzsche wordt veelal genoemd als degene die de genealogie heeft ontwikkeld als onderzoeksmethode.<sup>2</sup>

In 1876 en 1877 heeft hij zijn ideeën over de oorsprong van morele vooroordelen vastgelegd in de verzameling aforismen “Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister”. Bij zijn zoektocht naar het ontstaan en de ontwikkeling van de waardeoordelen goed en kwaad vindt hij uiteenlopende antwoorden in wisselende tijden, bij velerlei volken en bij individuen die verschillen in rangorde.<sup>3</sup> Nietzsche geeft aan:

“Es giebt nur ein perspektivisches Sehen, nur ein perspektivisches “Erkennen”; und je mehr Affekte wir über eine Sache zu Worte kommen lassen, je mehr Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser “Begriff” dieser Sache, unsre “Objektivität” sein.”<sup>4</sup>

Juist de verscheidenheid van perspectieven en interpretaties kunnen bijdragen aan een vergroting van de kennis.<sup>5</sup>

Aangezien zowel onderwijs als opvoeding het resultaat zijn van historisch gegroeide verhoudingen, is hiervoor de genealogische methode in het bijzonder relevant.<sup>6</sup> Met deze methode kan een beeld worden gevormd van de ach-

1 Foucault 1981, p. 24.

2 Hoy, *JPH* 2008/2, p. 276-277 en Vucetic, *Review of International Studies* 2011/37, p. 1295.

3 Nietzsche heeft onderzocht “welchen Ursprung eigentlich unser Gut und Böse habe” ofwel “welke oorsprong ons goed en kwaad eigenlijk hebben.” Deze vraag verandert al snel daarna in de vraag: “unter welchen Bedingungen erfand sich der Mensch jene Werthurtheile gut und böse? und welchen Werth haben sie selbst?”, of “onder welke omstandigheden vond de mens de waardeoordelen goed en kwaad uit? en welke waarde hebben zij zelf?” In de “Erste Abhandlung: „Gut und Böse“, „Gut und Schlecht”” geeft hij aan: “De weg naar de goede methode werd mij gewezen door de vraag, wat de door de verschillende talen gevormde aanduidingen voor het ‘goede’ in etymologisch opzicht te betekenen hebben: ik ontdekte toen dat ze alle naar dezelfde begripsverandering terugvoeren,[...]”, Nietzsche 1887, p. 2-4 en Nietzsche 2005, p. 9 en 21.

4 “Er bestaat alleen maar een perspectivisch zien, alleen maar een perspectivisch ‘kennen’; en hoe meer affecten we over een zaak aan het woord laten, hoe meer ogen, verschillende ogen, we voor dezelfde zaak weten te gebruiken, des te vollediger zal ons ‘begrip’ van deze zaak, onze ‘objectiviteit’ zijn.” Nietzsche 1887, p. 12 en Nietzsche 2005, p. 115.

5 Nietzsche 2005, p. 114.

6 Matthijssen 1972 (en dbnl), 2007, p. 9.



tergrondfactoren en de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving die ten grondslag liggen aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen. Wanneer alleen het in de klas gerealiseerde onderwijs en het onderwijsbeleid zou worden bestudeerd, is het moeilijk om hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Het onderwijs en het beleid op school- en landelijk niveau kan namelijk door actuele gebeurtenissen zijn beïnvloed. Door de genealogie of de ontstaanswijze te bestuderen van de overtuigingen die in de Nederlandse samenleving dominant zijn, worden deze problemen voorkomen.<sup>7</sup>

Dodde en Depaepe geven eveneens te kennen dat het nodig is om kennis te nemen van het verleden en de toekomst van het onderwijssysteem en van de politiek-juridische en sociaaleconomische factoren binnen de samenleving om inzicht te verkrijgen in het onderwijssysteem in een samenleving.<sup>8</sup> Depaepe heeft in de historie van de pedagogiek geen radicale breuken met eerdere dominante overtuigingen gesignaleerd. Daarentegen betreffen de verschillen tussen de pedagogische overtuigingen meer verschillen in uitwerking dan een radicale breuk met eerdere dominante overtuigingen.<sup>9</sup>

De dominante pedagogische overtuigingen uit het verleden klinken in zekere zin in het heden nog steeds door, geeft Depaepe aan.<sup>10</sup>

De genealogische onderzoeksmethode is veel toegepast.

Onder meer Elias en Foucault hebben deze methode gebruikt bij hun onderzoek naar de structurering van maatschappelijke processen, hoe deze in het verleden zijn ontstaan en het heden beïnvloeden en welke vernieuwingen zich hierbij hebben voorgedaan.<sup>11</sup>

Elias motiveert zijn voortdurende vraag naar de genese of oorsprong bij alles wat in de geschiedenis is waar te nemen als volgt: “[...] da nun jede geschichtliche Erscheinung, menschliche Haltungen ebenso, wie gesellschaftliche Institutionen, tatsächlich einmal “geworden“ sind [...]”<sup>12</sup>, ofwel: “[...] alles wat zich in de historie laat waarnemen, en dat geldt voor menselijke houdingen evenzeer als voor maatschappelijke instituties, is eigenlijk geworden.”<sup>13</sup> en “De sociogenetische en psychogenetische methode van onderzoek beoogt de structuur van de historische veranderingen, de dynamiek en het de mechanismen van hun ontwikkeling bloot te leggen, [...]”<sup>14</sup>

7 Kapteyn 1980, p. 44.

8 Dodde 1993, p. 13, Depaepe 1998, p. 15-16 en Depaepe 2005, p. 31-34.

9 Depaepe 2005, p. 30.

10 Depaepe 2005, p. 31.

11 Depaepe 2005, p. 43-44 en Vucetic, *Review of International Studies* 2011/37, p. 1295.

12 Elias (1939) 1980, p. LXXVII.

13 Elias (1939) 1982, p.16.

14 Elias 1984, p.16. Oorspronkelijke tekst: “Die soziogenetische und psychogenetische Untersuchung geht darauf aus, die *Ordnung* der geschichtlichen *Veränderungen*, ihre Mechanik und ihre konkreten Mechanismen aufzudecken; [...]”, Elias (1939) 1980, p. LXXVII.

Elias heeft in “Über den Prozess der Zivilisation” uit 1939 onderzocht hoe de Europese beschaving, het kenmerkende gedrag van mensen, is ontstaan en wat daarbij de drijvende kracht is geweest.<sup>15</sup> Uit het resultaat blijkt dat er een duidelijke verwevenheid is van economische, politieke, culturele en psychologische aspecten.<sup>16</sup>

Foucault heeft de genealogische methode toegepast in onder meer zijn onderzoek “Geschiedenis van de waanzin in de zeventiende en achttiende eeuw” uit 1961.<sup>17</sup>

De onderzoeksmethode is ook meer recent in verschillende disciplines gehanteerd. Historicus Ankersmit beschrijft in 1990 de historische werkelijkheid als een werkelijkheid die achteraf, “a posteriori”, door interpretatie van de onderzoeker wordt gecreëerd. Hij formeert samenhang in het verleden door een verzameling gegevens te vormen tot een historisch verhaal.<sup>18</sup> Ook pedagoog Depaepe heeft met behulp van genealogie in 1998 de geschiedenis van de opvoeding inzichtelijk gemaakt.<sup>19</sup> Vucetic geeft in 2011 aan dat in “International Relations (IR)” genealogie wordt beschouwd als een primaire onderzoeksmethode, omdat deze bij veel onderzoeksvragen kan worden toegepast en geschikt is om veel perspectieven tegelijkertijd te tonen.<sup>20</sup>

Kenmerkend voor de genealogie, of de *wirkliche Historie* zoals Nietzsche deze soms noemt, is dat deze historie perspectivisch is en alle discontinuïteiten in de geschiedenis zichtbaar maakt. Voor deze onderzoeksmethode is een grote hoeveelheid materiaal nodig.<sup>21</sup>

### Aanpak onderzoek

Om de deelvraag te kunnen beantwoorden is het van belang aan te geven welke perspectieven bij de genealogische analyse worden gehanteerd, welke cultuur wordt geanalyseerd, welke doelgroep wordt onderzocht en welke tijdsperiode wordt bestudeerd.

15 Elias (1939) 1980, p. LXXI-LXXII en Elias 1984, p. 11-12.

16 Goudsblom 1987, p. 37.

17 Foucault (1961) 1982, p. 11. Foucault past de genealogische methode ook toe in zijn onderzoek in 1966 naar het ontstaan van de kloof tussen klassieke kennissystemen en hun moderne tegenhangers. Foucault (1966) 1994, p. 389.

18 Ankersmit 1990, p. 76 en Depaepe 2005, p. 24.

19 Depaepe 1998, Depaepe is hoogleraar Psychologie en Pedagogische Wetenschappen aan de Kulak met de specialisatie Historische Pedagogiek. <https://www.kuleuven-kulak.be/nl/diensten-en-raden/de-campusrector-in-beeld-1>, laatst geraadpleegd: 1 nov. 2016.

20 “So while genealogy can be seen as a principle – and principled – research tool for tackling the ‘how-possible?’ and ‘what?’ questions, it can also be seen as tool for dealing with the ‘why?’ and ‘how?’ questions.” Vucetic, *Review of International Studies* 2011/37, p. 1295 en “Precisely because it is a methodology that can be equipped to carry multiple narratives simultaneously – political, ontological, epistemological and ethical – genealogy could come to be elevated as a research tool of first resort in IR.”, Vucetic, *Review of International Studies* 2011/37, p. 1312.

21 Foucault 1981, p. 9, 25, 30-31 en 38.

### Gehanteerde perspectieven

In het voorliggende genealogisch onderzoek wordt vanuit verschillende perspectieven nagegaan welke overtuigingen ten aanzien van (het onderwijs aan) zeer makkelijk lerenden in de Nederlandse samenleving dominant zijn of zijn geweest. Verschillende onderzoekers hebben bij de keuze van de perspectieven een rol gespeeld. Zo hebben Dodde en Depaepe het belang onderstreept om de politiek-juridische en sociaaleconomische factoren binnen de samenleving te bestuderen.<sup>22</sup> Bakker, Noordman en Rietveld-van Wingerden geven aan: "Opvoeden vindt, zoals gezegd, altijd plaats in een specifieke economische, politieke, sociale en culturele context. Zonder kennis daarvan zijn de verschijningsvormen van pedagogische activiteiten of de inhoud van wat men kinderen en volwassenen wilde leren niet te begrijpen."<sup>23</sup> Verschillende wetenschappers die zich bezig houden met beleidsvorming hebben aangegeven dat beleidsactoren bij het agenderen, opstellen, vaststellen, handhaven en evalueren van beleid zowel politieke, juridische en economische als wetenschappelijke overtuigingen meenemen in hun overwegingen. Met wetenschappelijke waarden wordt bedoeld op de dominante overtuigingen in de wetenschappen waarop het betreffende beleid inhoudelijk betrekking heeft (§ 1.2.1). Vanwege de thema's onderwijs, intelligentie en dominante overtuigingen in de samenleving zijn bij dit onderzoek de pedagogische, de psychologische en de sociologische wetenschappen betrokken.

Op basis van het voorgaande is ervoor gekozen om voor dit onderzoek veel verschillende perspectieven te hanteren.

In dit onderzoek worden vanuit politiek, juridisch, economisch, pedagogisch, psychologisch en sociologisch perspectief de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving bestudeerd die ten grondslag liggen aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen.

Naast de keuze van de te hanteren perspectieven is het eveneens van belang te specificeren welke cultuur in het voorliggende onderzoek wordt bestudeerd.

### Geanalyseerde cultuur

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving ten aanzien van zeer makkelijk lerenden zijn in de loop der tijd gevormd. Deze denkbeelden maken deel uit van de cultuur van de westerse samenleving, lees West-Europa en de Verenigde Staten, maar vertonen ook specifiek Nederlandse kenmerken. Derhalve worden in het derde onderzoeksdeel niet alleen de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving weergegeven.

22 Dodde 1993, p. 13, Depaepe 1998, p. 15-16 en Depaepe 2005, p. 31-34.

23 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 2.

Voor het voorliggende onderzoek zijn de dominante overtuigingen die ten grondslag liggen aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in de westerse samenleving in het algemeen beschreven en in Nederland in het bijzonder.

De te bestuderen doelgroep in deze cultuur beperkt zich niet tot zeer makkelijk lerenden.

### Onderzochte doelgroep

In elke samenleving zijn mensen die afwijken van de gemiddelde mens en die daardoor ook afwijken van de normen van de samenleving.<sup>24</sup> De overtuigingen of beelden die de samenleving heeft van afwijkenden komen tot uiting in de kenmerkende manier waarop wordt omgegaan met individuele verschillen, bijvoorbeeld op het gebied van aanleg en sociale positie. Het is afhankelijk van deze overtuigingen in hoeverre aan individuele verschillen een waarde in de zin van een rangordening aan wordt verbonden.<sup>25</sup>

Bolkestein (1938-1993), Duindam en Menkveld geven in hun boek "Ontwikkelingslijnen naar Speciaal Onderwijs" uit 1990 aan: "De afwijkende heeft de mens altijd bepaald bij de betrekkelijkheid van de dingen en vormde daarmee een bedreiging van eigen zogenaamde zekerheden."<sup>26</sup> "Het bestaan van afwijkenden staat een zekere geluksbeleving in de weg."<sup>27</sup>

Bolkestein, Menkveld en Goodey geven aan dat verschillende samenlevingen afwijkingen als negatief bestempelen. Soms stoten deze samenlevingen degenen die afwijken uit omdat zij niet passen in het systeem.<sup>28</sup> Deze afwijkenden kunnen individuen betreffen met een (zeer) lage, maar ook met een (zeer) hoge intelligentie.<sup>29</sup> In een bepaalde sociale context lijken deze mensen intellectueel gehandicapt of getalenteerd, maar dit hoeft in een andere context niet noodzakelijk ook zo te zijn.<sup>30</sup>

Voorheen zijn kinderen die (zeer) makkelijk leren, ook wel vroegrijpe kinderen genoemd. In dit deelonderzoek komt naar voren dat deze kinderen in de westerse samenleving nog tot zeker begin 20<sup>e</sup> eeuw worden gezien als (toekomstige) gekken, zotten of kinderen met onvoldoende zielsvermogens. De beelden van mensen met een afwijkende hoge en lage intelligentie lopen tot die tijd door elkaar heen.

24 Goodey 2011, p. 1-2.

25 Mönks 1985, p. 17 en Dahrendorf 1961, p. 6, en 7.

26 Bolkestein, Duindam & Menkveld 1990, p. 27.

27 Bolkestein, Duindam & Menkveld 1990, p. 11 en Bolkestein & Menkveld 1978, p. 9. Bolkestein en Menkveld zijn verbonden geweest aan het Seminarium voor Orthopedagogiek in Zeist als respectievelijk directeur en adjunct-directeur (achterflap Bolkestein & Menkveld 1978).

28 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 9 en 25, Bolkestein, Duindam & Menkveld 1990, p. 11, 26 en 27 en Goodey 2011, p. 1.

29 Terman & Oden 1948, p. 2.

30 Goodey 2011, p. 1.

Door de wijze waarop deze kinderen door hun omgeving zijn benaderd en behandeld, is de kans groot dat zij zich ook als gekken, zotten of anderszins afwijkenden hebben ontwikkeld. In deel 1 is gebleken dat zeer makkelijk lerende kinderen ernstige cognitieve, sociale, emotionele en psychische problemen kunnen ontwikkelen als zij zich bevinden in een omgeving die hun bekwaamheden niet ziet of erkent. De problemen zullen des te groter zijn als de omgeving zich (zeer) vijandig tegenover hen opstelt.

De genealogische analyse beperkt zich niet tot de beelden die men in de westerse samenleving heeft van zeer makkelijk lerende kinderen, omdat deze kinderen tot begin 20<sup>e</sup> eeuw werden beschouwd als zeer moeilijk lerende of in ieder geval afwijkende kinderen. Tot en met begin 20<sup>e</sup> eeuw zijn de beelden in de samenleving geanalyseerd van afwijkenden en in het bijzonder de beelden van kinderen met een afwijkende intelligentie.

Om te voorkomen dat het onderzoek te omvangrijk wordt, is de bestudeerde tijdsperiode beperkt.

#### Bestudeerde tijdsperiode

In het voorliggende onderzoek zijn de dominante overtuigingen vanaf 1813 weergegeven. In dat jaar is Willem I ingehuldigd als eerste soevereine vorst van de Verenigde Nederlanden, het huidige Nederland. In deze tijd verandert er in de westerse samenleving veel op het gebied van de demografie, politiek, godsdienst, cultuur, economie en infrastructuur.<sup>31</sup>

Vanaf 1920 tot en met 2015 zijn vooral de dominante overtuigingen ten aanzien van zeer makkelijk lerende kinderen beschreven. In dat jaar is namelijk het buitengewoon onderwijs in de Lager Onderwijswet erkend als apart deel van het onderwijsstelsel. Dit geeft aan dat in die tijd de beelden van mensen met een afwijkende hoge en lage intelligentie minder met elkaar verweven zijn. Deze werkwijze maakt het tevens mogelijk om na te gaan of de overtuigingen ten aanzien van kinderen met een hoge afwijkende intelligentie kenmerkend zijn voor deze groep of dat men eenzelfde overtuigingen koestert ten aanzien van kinderen met een lage afwijkende intelligentie.

Tot zover de aanpak van het onderzoek. In het volgende is weergegeven op welke wijze de genealogisch onderzoeksmethode wordt toegepast.

---

31 Blom & Lamberts 2003, p. 327.

### Onderzoeksmethode

Voor het in kaart brengen van de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving die ten grondslag liggen aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is politieke, juridische, economische, pedagogische, psychologische en sociologische wetenschappelijke literatuur bestudeerd. Deze literatuur omvat wetenschappelijke onderzoeken, publicaties, (beleids-)documenten en ander informatiemateriaal.

Op basis van deze literatuur is een weergave gegeven van de ontwikkelingen en dominante overtuigingen vanuit politieke, juridische, economische, pedagogische, psychologische en sociologische perspectief. Hiertoe zijn de ontwikkelingen op verschillende gebieden naast elkaar gelegd, aan elkaar gerelateerd en samengevoegd.

Vervolgens is van deze tekstgedeelten een overzichtsstudie tot stand gebracht onder verwijzing naar de vele gehanteerde bronnen. In de overzichtsstudie zijn detailstudies of *micro-story's* zijn verwerkt. Deze *micro-story's* vormen enerzijds een onderbouwing van de overzichtsstudie, maar kunnen ook eventuele wrijvingen of discrepanties aan het licht brengen.<sup>32</sup> Deze *micro-story's* zijn van de lopende tekst onderscheiden door de ventersters of kaders in de tekst.

Een 'objectieve' geschiedschrijving bestaat volgens Ankersmit uit een combinatie van grote overzichtsstudies en detailstudies, ook wel *micro-story's* genoemd. Eventuele wrijvingen tussen deze beide studies, biedt garantie voor een objectieve geschiedbeoefening.<sup>33</sup>

Aangezien de Tweede Wereldoorlog zeker voor wat betreft de beeldvorming van afwijkenden een kentering vormt, is de genealogische analyse van de periode van 1813 tot en met 2015 verdeeld over twee hoofdstukken. In hoofdstuk 12 wordt ingegaan op de periode van 1813 tot en met de Tweede Wereldoorlog, waarna in hoofdstuk 13 de periode van 1946 tot en met 2015 wordt beschreven.

In beide hoofdstukken wordt eerst het in de betreffende periode dominante beeld van afwijkenden geschetst, waarna het Nederlands onderwijsbeleid wordt weergegeven. In dit beleid zijn de dominante overtuigingen van de samenleving in die periode vastgelegd.

In hoofdstuk 14 worden de bevindingen van dit derde deel van de dissertatie weergegeven en de derde deelvraag beantwoord.

32 Ankersmit 1990, p. 52 en 77 en Depaepe 2005, p. 29.

33 Ankersmit 1990, p. 77 en Depaepe 2005, p. 29.

In de periode van 1813 tot begin 20<sup>e</sup> eeuw groeit de Nederlandse bevolking van iets meer dan 4 miljoen inwoners in 1879 en iets meer dan 5 miljoen in 1899 tot bijna 7 miljoen in 1920. De groei wordt veroorzaakt door de afname van het aantal sterfgevallen.<sup>1</sup>

Aanvullend aan het rationalisme van de verlichting ontwikkelt de romantiek zich tot een dominante stroming. In de nieuwste tijd staat de maakbaarheidsgedachte centraal die in het bijzonder op de verlichting is geïnspireerd, maar voor wat betreft de pedagogiek ook op de romantiek.<sup>2</sup> Verlichte en romantische pedagogiek overlappen op verschillende punten, zo geeft Depaepe aan. Filosofen en wetenschappers van beide stromingen beklemtonen dat opvoeding en onderwijs een prominente rol dienen te vervullen om de wereld te verbeteren. Zo kunnen in het denken van bijvoorbeeld Rousseau aspecten van beide stromingen worden teruggevonden.<sup>3</sup>

Door middel van de wetenschap tracht men grip te krijgen op de samenleving en op de mens zelf. Het *nature-nurture* debat is actueel (zie § 3.1).<sup>4</sup>

In § 12.1 wordt ingegaan op de politieke en economische ontwikkelingen die leiden tot de staatkundige vorming van Nederland. In § 12.2 worden de wetenschappelijke ontwikkelingen beschreven die als drijfveer hebben gediend voor de maakbaarheid van mens en samenleving. In § 12.3 wordt geschetst hoe de maakbaarheid in de vorm van eugenetica kan ontaarden en welke consequenties dit heeft. Na de weergave in § 12.4 welk beeld men in deze tijd heeft van afwijkenden, wordt ten slotte in § 12.5 het Nederlands onderwijsbeleid geschetst.

---

1 Blom & Lamberts 2003, p. 327.

2 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 58, Essen & Imelman 1999, p. 47 en Depaepe 1998, p. 45.

3 Depaepe 1998, p. 45.

4 Mackintosh 2011, p. 17.

## 12.1 POLITIEKE, ECONOMISCHE, JURIDISCHE EN CULTURELE ONTWIKKELINGEN

Na de val van Napoleon in 1815 worden de Noordelijke en de Zuidelijke Nederlanden onder koning Willem I (1772-1843) samengevoegd tot het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden.<sup>5</sup> Aanvankelijk staan de Zuidelijke Nederlanden niet al te positief tegenover deze samenvoeging, maar dit verandert als Frankrijk het land dreigt in te lijven. De overwinning van de geallieerden in 1815 op de Fransen bij (het Belgische) Waterloo, draagt bij aan de eensgezindheid van het Verenigd Koninkrijk.<sup>6</sup>

Vanuit de gedachte dat de samenleving maakbaar is, streeft Willem I doelbewust de vorming van één staat na.<sup>7</sup> Desondanks is de verhouding tussen de twee rijkdelen Noord en Zuid om economische en politieke redenen vaak problematisch. Vooral de kerkpolitiek van Willem I, waarbij hij zich onder meer bemoeit met de priesteropleidingen, leidt tot ernstige problemen.<sup>8</sup> Met de Belgische opstand van 1830 valt het Verenigd Koninkrijk der Nederlanden uiteen in het Noorden en het Zuiden. De afscheiding van België wordt bekrachtigd door het verdrag in 1839.<sup>9</sup>

Gezocht wordt naar het meest wenselijke regeringsstelsel. De Grondwet van 1840 brengt wel strafrechtelijke maar geen politieke ministeriële verantwoordelijkheid. In 1848 vinden revolutionaire gebeurtenissen plaats in Europa. Derhalve besluit koning Willem II (1792-1849) een herzieningscommissie in te stellen om de Grondwet op staatrechtelijk en politiek gebied te moderniseren. Dit resulteert in 1848 in een moderne liberale Grondwet waarin sprake is van parlementaire controle over de handelingen van de koning en van een formele scheiding tussen kerk en staat. Op basis van deze Grondwet wordt Nederland, in eerste instantie langzaam en na 1870 versneld, staatsrechtelijk en politiek gemoderniseerd.<sup>10</sup>

De eerste helft van de 19<sup>e</sup> eeuw heeft Nederland het op financieel gebied moeilijk, vooral door de politiek van Willem I. Het land is nog wel een land van betekenis door de veelzijdige economie, de internationale handel en de hoog ontwikkelde infrastructuur van wegen, kanalen en spoorwegen. Ook profiteert de Nederlandse handel en scheepvaart sterk van de export van koloniale producten.<sup>11</sup>

5 Blom & Lamberts 2003, p. 222.

6 Blom & Lamberts 2003, p. 249.

7 Blom & Lamberts 2003, p. 250.

8 Blom & Lamberts 2003, p. 250-251 en 253.

9 Blom & Lamberts 2003, p. 222 en 256 en Boekholt & de Booy 1987, p. 141.

10 Blom & Lamberts 2003, p. 314, 318-319 en 322 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 202.

11 Blom & Lamberts 2003, p. 316-317.



Na de uitvinding van de stoommachine, komt de industriële revolutie op gang. In Europa start deze in Groot-Brittannië eind 18<sup>e</sup> eeuw en in Nederland in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw. Als gevolg van deze revolutie verandert de samenleving in een hoog tempo.<sup>12</sup> Zo kan op grotere schaal allerlei drukwerk, als boeken, almanakken, kalenders, vlugschriften, traktaten en verhalen, worden geproduceerd door enkele revolutionaire vernieuwingen in de industriële druktechniek waaronder de sneldrukpers. En dankzij de verbeteringen in het transportwezen, waaronder de spoorwegen, kan het drukwerk veel sneller worden verspreid. Vanaf de jaren '30 van de 19<sup>e</sup> eeuw ontwikkelt de dagbladpers zich tot een massamedium.<sup>13</sup>

Groot-Brittannië heeft in deze tijd veel invloed in de wereld, dankzij de vroege industrialisering en de enorme koloniale uitbreiding tijdens de regeerperiode van koningin Victoria (1819-1901). Deze periode staat bekend als de *Victoriaanse periode* (1837-1901). Door haar moeder en de secretarisschatmeester is Victoria in afzondering opgevoed. Haar regeerperiode wordt gekenmerkt door de strenge en ingetogen fatsoensnormen.<sup>14</sup> Bij deze normen van soberheid en deugd wordt meer waarde gehecht aan plichtsbeachtiging dan aan genot. De fatsoensnormen worden uitgedragen door de gegoede burgerij die zich afzet tegen de zedenschandalen en de chantage van de aristocratie. Om drie redenen worden deze normen steeds dominantier in de samenleving. Ten eerste wordt de gegoede burgerij in Engeland machtiger en rijker. Ten tweede kan deze burgerij sinds 1832 politieke invloed uitoefenen. Ten derde verspreiden hun idealen zich omstreeks het jaar 1830 over de *public schools*, de grote openbare jongenskostscholen. De hernieuwde christelijke moraal wordt door de midden- en hogere klasse meer gewaardeerd dan intellectuele of artistieke capaciteiten.<sup>15</sup>

De verspreiding rond 1830 van de normen van soberheid en deugd over de public schools, wordt toegeschreven aan de pedagoog dr. Thomas Arnold. Hij is sinds 1828 *headmaster* van een *public school* te Rugby en stelt moraliteit en godsvrucht boven intellectuele of artistieke capaciteiten. In zijn ogen is "a thorough English gentleman – Christian, manly, and enlightened –" een beter soort mens dan enig ander land kan opleveren. Zijn levensdoel is, elke hem toevertrouwde jongeling tot zulk een bevoorrechte staat op te voeden. Het ideaal van de christen-gentleman wordt dankzij Arnold *bon ton*, ook onder kringen hoger dan die der middenklasse. De hernieuwde christelijke moraal helpt om de vele misstanden te bestrijden. Rond 1840 wordt de navolging van deze moraal gestimuleerd doordat koningin Victoria hierin een voorbeeldfunctie vervult.<sup>16</sup>

12 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 199 en 202.

13 Laurens 1993, p. 32-33.

14 Oudendijk 1947, p. 21, 26 en 29 en <https://www.britannica.com/biography/Victoria-queen-of-United-Kingdom>, laatst geraadpleegd: 20 okt. 2016.

15 Oudendijk 1947, p. 75-76.

16 Oudendijk 1947, p. 75-76.

Ook koning Victoria en haar gemaal prins Albert streven in de opvoeding van hun kinderen de normen van soberheid en deugd na. Vanwege de grote (koloniale) macht van Groot-Brittannië, worden deze Victoriaanse normen verder verspreid in de westerse samenleving.<sup>17</sup>

De agrarisch-ambachtelijke samenleving van Nederland verandert na 1860 in een industriële samenleving. Vooral vanaf de jaren '90 zorgen toenemende industrialisering en vernieuwde productietechnieken in de landbouw, voor economische groei en welvaart in de Nederlandse en de westerse samenleving. Zo produceert de chemische wetenschap kunstmest en explosieven, wat leidt tot een verhoging van de agrarische productie respectievelijk de aanleg van tunnels door bijvoorbeeld de Alpen. Vooral vanaf de laatste decennia van de 19<sup>e</sup> eeuw komen mensen steeds meer in aanraking met technische toepassingen die het gevolg zijn van de wetenschap, zoals spoorwegen, auto, luchtvaart, elektriciteit, telegraaf, telefoon en film. Door de toegenomen welvaart verbetert de situatie van de hoogste en de middenlagen van de Nederlandse samenleving. De mensen trekken van het platteland naar de stad en vrouwen- en kinderarbeid komt steeds vaker voor. De kloof tussen arm en rijk wordt door de industrialisering groter en er ontstaan sociale spanningen. De hogere sociale lagen van de bevolking merken dit op en benaderen de deplorabele toestand van de bevolking in de onderste lagen van de samenleving niet meer als armoedevraagstuk, maar als sociale kwestie. Grote groepen armen verkeren in ellendige omstandigheden, dit is vooral duidelijk zichtbaar in fabrieken en steden. Werklieden en middenlagen willen door eigen inspanning en door verbetering van het volksonderwijs maatschappelijk vooruit komen. Deze liberale beweging wordt positief ontvangen in de samenleving. Dankzij de ontwikkelingen in de natuurwetenschappen worden in deze tijd de geloofswaarheden niet meer zo letterlijk genomen. Gelovigen blijven daarentegen belang hechten aan onderwijs dat is gebaseerd op het traditionele geloof.<sup>18</sup>

In de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw valt op dat steeds meer mensen worden opgenomen in gestichten voor krankzinnigen, vooral sinds de invoering van de Krankzinnigenwet in 1884.<sup>19</sup> Zo zijn in 1860 2.070 in gestichten verpleegde krankzinnigen geregistreerd en in 1897 zijn dit er 7.319. Dit aantal is meer dan verdrievoudigd, terwijl het aantal inwoners in Nederland in deze periode ongeveer is verdubbeld. In 1830 telt Nederland namelijk circa 2,6 miljoen inwoners en in 1900 meer 5 miljoen.<sup>20</sup> In Groot-Brittannië is eveneens een grote toename van in gestichten opgenomen krankzinnigen waargeno-

---

17 Oudendijk 1947, p. 159.

18 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 202, Van Esch 1988, p. 22-23, Essen & Imelman 1999, p. 106, Blom & Lamberts 2003, p. 328 en Boekholt & de Booy 1987, p. 149.

19 Noordman 1989, p. 177 en Schulte 1939, p. 512.

20 Koster 1900, p. 36.

men.<sup>21</sup> Onduidelijk is waardoor deze toename wordt veroorzaakt. Koster heeft in 1900 niet kunnen aantonen dat er meer mensen in Nederland krankzinnig zijn geworden dan verwacht werd, omdat verschillende factoren op deze (geregistreerde) toename van invloed kunnen zijn.<sup>22</sup> Mensen zoeken bijvoorbeeld in de 19<sup>e</sup> eeuw mogelijk sneller hulp bij problemen, ook door de verbetering van de (medische) zorg voor geesteszieken.<sup>23</sup>

Wanneer in 1900 de leerplicht wordt ingevoerd in de Nederlandse, en westerse, samenleving, worden scholen geconfronteerd met een nieuwe groep kinderen die voor onderwijskundige en pedagogische problemen zorgt. Tot de 20<sup>e</sup> eeuw gaan kinderen voor wie de school te moeilijk is, niet naar school en vallen zij niet op. In 1901 moeten in Nederland echter alle kinderen vanaf zeven jaar verplicht zes jaar naar school.<sup>24</sup> Duidelijk wordt dat niet alle leerlingen over voldoende verstandelijke mogelijkheden beschikken om dit onderwijs te kunnen volgen en dat zij meer nodig hebben dan vertraagd onderwijs op de gewone lagere school.<sup>25</sup>

In 1904 wordt door het toenmalige Franse Ministerie van Onderwijs een commissie ingesteld met de opdracht na te gaan welke maatregelen er genomen moeten worden om verstandelijk beperkte kinderen te laten profiteren van het onderwijs. Binet maakt deel uit van deze commissie. De uitkomst van dit onderzoek is dat er scholen voor speciaal onderwijs moeten worden opgericht en dat elk kind dat wordt verdacht van retardatie pedagogisch en medisch onderzocht moet worden. Dit, om vast te stellen of het kind ongeschikt is voor het volgen van gewoon basisonderwijs.<sup>26</sup>

Om de intelligentie van deze kinderen te kunnen meten, stellen Binet en Simon in 1905 de Binet-Simon intelligentietest op (zie ook § 2.1.1).<sup>27</sup>

Rond 1900 wordt in Nederland een stelsel van politieke partijen gevormd, dat een afspiegeling is van de belangrijkste maatschappelijke en godsdienstige tegenstellingen in de Nederlandse samenleving. Nederland is een parlementaire democratie met politieke partijen geworden. Een verzuiling of maatschappelijke vierdeling tekent zich af die mede is gebaseerd op sociale laag en godsdienst. Er ontstaat een protestants-christelijke, rooms-katholieke, socialistische en liberale zuil met ieder eigen politieke partijen, scholen, verenigingen, media en dergelijke. Burgerlijke standaarden bepalen de

---

21 Koster 1900, p. 5 en 50.

22 Koster 1900, p. 52.

23 Koster 1900, p. 57 en Foucault (1961) 1982, p. 11.

24 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 14 en 22-23, Mackintosh 2011, p. 12 en Dodde 1993, p. 99-100.

25 Boekholt & de Booy 1987, p. 255, Dodde 1993, p. 115, Bolkestein & Menkveld 1978, p. 22-23 en Mackintosh 2011, p. 12.

26 Kraijer & Plas 2010, p. 126 en 127, Bolkestein & Menkveld 1978, p. 23, Mans 1998, p. 248 en Mackintosh 2011, p. 12.

27 Kraijer & Plas 2010, p. 127, Bolkestein & Menkveld 1978, p. 23 en Mans 1998, p. 248 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 79.

maatschappelijke waarden en normen, waaronder het “Doe maar gewoon” van de verzuilde samenleving.<sup>28</sup>

Tot de Eerste Wereldoorlog (1914-1918) wordt de Nederlandse politiek gedomineerd door de schoolstrijd, de uitbreiding van het kiesrecht en de sociale kwestie. Laatstgenoemde kwestie vormt een centraal maatschappelijk en politiek probleem dat leidt tot toenemend ingrijpen van de overheid, zeker na de Eerste Wereldoorlog. Hoewel Nederland in de Eerste Wereldoorlog neutraal blijft en hieraan niet daadwerkelijk deelneemt, heeft de oorlog wel een grote invloed op het land. Nationale gevoelens worden aangewakkerd en lang lopende politieke kwesties, zoals de schoolstrijd en de kiesrechtstrijd worden in 1917 beëindigd met de pacificatie.<sup>29</sup> De confessionelen verkrijgen hiermee de financiële gelijkstelling van het openbaar en het bijzonder onderwijs en de liberalen en de sociaaldemocraten het gewenste algemeen kiesrecht.<sup>30</sup>

De internationale depressie van de jaren '30 van de 20<sup>e</sup> eeuw treft Nederland hevig. Bijna 20% van de beroepsbevolking raakt in deze langdurige crisis werkloos. In Nederland en de rest van Europa doen zich in de eerste helft van de 20<sup>e</sup> eeuw nog meer crises voor: de Duitse overheersing tijdens de Tweede Wereldoorlog van 1939 (in Nederland 1940) tot en met 1945, de machtsstrijd tussen het Oostblok en het Westen ofwel de Koude Oorlog van 1945 tot en met circa 1990 en voor Nederland het verlies van Nederlands-Indië in 1945. Na de Tweede Wereldoorlog treedt Nederland toe tot de Verenigde Naties en Europese en Atlantische allianties.<sup>31</sup>

Tot zover de politieke, economische, juridische en culturele ontwikkelingen die hebben geleid tot staatkundige vorming van Nederland.

In § 12.2 wordt ingegaan op de wetenschappelijke ontwikkelingen die als drijfveer dienen voor de maakbaarheid van mens en samenleving.

## 12.2 WETENSCHAP ALS DRIJFVEER VOOR MAAKBAARHEID

De vele wetenschappelijke ontwikkelingen en uitvindingen spelen een belangrijke rol tijdens de industriële revolutie. Er ontstaat een groot en sterk verbreid geloof in de macht van de (natuur)wetenschap.<sup>32</sup> Daarentegen neemt het vertrouwen in het rationalisme af, omdat de natuur zich niet in harmonie maar juist in en door strijd lijkt te ontwikkelen zo blijkt ook uit Darwins evolutieer.<sup>33</sup> In de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw tot en met de Tweede

28 Blom & Lamberts 2003, p. 327, 333 en 336.

29 Blom & Lamberts 2003, p. 334, 340 en 349.

30 Boekholt & de Booy 1987, p. 150, Leune 2002, p. 20 en Blom & Lamberts 2003, p. 335 en 340.

31 Blom & Lamberts 2003, p. 314, 350-351 en 354.

32 Essen & Imelman 1999, p. 106.

33 Essen & Imelman 1999, p. 106 en Van Herwerden 1929, p. 119.

Wereldoorlog is in verschillende wetenschapsdisciplines sprake van een biologisch mensbeeld.<sup>34</sup> Vele biologen, artsen en sociologen houden zich bezig met erfelijkheidsleer en eugenetica (zie verder § 12.2.2).<sup>35</sup>

In deze paragraaf wordt nader ingegaan op de ontwikkelingen in de statistiek (§ 12.2.1), biologie (§ 12.2.2), pedagogiek (§ 12.2.3) en psychologie (§ 12.2.4) en hoe deze wetenschappen mens en maatschappij benaderen.

### 12.2.1 Statistiek

Na de oprichting van de Burgerlijke Stand in 1811 komt begin 19<sup>e</sup> eeuw de statistiek tot ontwikkeling. In 1848 wordt het Ministerie van Binnenlandse Zaken uitgebreid met een Bureau voor de Statistiek en vanaf 1849 wordt het bevolkingsaantal bijgehouden in de bevolkingsregisters.<sup>36</sup>

De Belgische wiskundige, statisticus, astronoom en socioloog Quetelet (1796 – 1874) ontwikkelt op basis van de statistiek een deterministische maatschappijtheorie. Conform deze theorie duidt de statistische regelmaat van sociale verschijnselen, uitgedrukt in een normaalverdeling, op het bestaan van zogenoemde sociale wetten van de samenleving. Aan deze wetten zijn alle individuen onderworpen.<sup>37</sup> Zo verklaart Quetelet in 1844 dat een groot aantal biologische en sociale verschijnselen, zoals lichaamslengte, geboorte en zelfmoord, per leeftijdscategorie op dezelfde wijze over de bevolking is verdeeld als de normaalverdeling.<sup>38</sup> Deze curve representeert dan de distributie van menselijke eigenschappen over de bevolking. Quetelet redeneert conform de foutenwet in de astronomische wiskunde, wanneer hij betoogt dat ook in de sociale statistiek het gemiddelde van een reeks geobserveerde sociale verschijnselen de norm is en de spreiding van die verschijnselen fouten zijn. Menselijke variatie is derhalve een afwijking van het gemiddelde en dus het product van een fout. Elk land en elk ras heeft in deze redenering een gemiddelde mens, een objectief en meetbaar concept van een volk of een ras. Afwijkingen hierop worden veroorzaakt door bepaalde (on)gunstige maatschappelijke omstandigheden. De verbetering van de mensheid kan op basis hiervan op wetenschappelijke wijze worden aangepakt.<sup>39</sup>

Quetelets denkbeelden genieten grote bekendheid in Europa, mede als gevolg van internationale congressen vanaf 1853.<sup>40</sup> Zo is prins Albert, gemaal van koningin Victoria, voorzitter op het door zijn vroegere leermeester Quetelet georganiseerde Internationaal Statistisch Congres te Londen

34 Noordman 1989, p. 58.

35 Noordman 1989, p. 30.

36 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 22.

37 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 19.

38 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 31.

39 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 32.

40 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 32.

in 1860.<sup>41</sup> Voor de later ontwikkelde alternatieve Duitse theorie is veel minder aandacht. Deze theorie stelt dat statistiek geen sociale wetten of causale structuren in de samenleving ontdekt, maar hoogstens enige regelmaat in sociale verschijnselen aantoont.<sup>42</sup>

Hygiënisten zijn medici die met behulp van de statistiek streven naar hervorming van de gezondheidszorg en standaardisering van het volksgezondheidsonderzoek.<sup>43</sup> Zij ontwikkelen hiertoe een medische statistiek die bestaat uit populatiegegevens over sterfte, ziekten en doodsoorzaken en gegevens over spreiding en oorzaken van ziekten. Hiervoor moeten eerst ziekteomschrijvingen en doodsoorzaken worden gestandaardiseerd. Medische statistieken krijgen vanaf midden 19<sup>e</sup> eeuw een vaste plaats in politieke en bureaucratische instellingen.<sup>44</sup>

In aanvang zijn enkele fulltime hygiënisten actief in Amsterdam, Den Haag, Utrecht en Groningen, te weten Penn, Israëls, Egeling en Cohen.<sup>45</sup> Zij zijn onder de indruk van de theorie van Quetelet, waarin de mensheid op wetenschappelijke wijze kan worden verbeterd door de (on)gunstige maatschappelijke omstandigheden in kaart te brengen. Statistiek zou voorvalige speculaties over de verbanden tussen ziekte en omgeving kunnen vervangen.<sup>46</sup> Hygiënisten beschouwen het waken over de gezondheid van de maatschappij door een gezondheidspolitie als belangrijkste doel van de geneeskunde. Hiertoe bestuderen zij epidemieën en trachten zij de bevolking tot een gezondere leefwijze aan te zetten. Omdat hygiënisten een relatie zien tussen gezondheidsvraagstukken en de sociale omgeving, richten zij zich op het verzamelen en ordenen van vele gegevens over de bevolking. De gezondheidstoestand wordt weergegeven in cijfers en tabellen en hierop worden statistische methoden toegepast.<sup>47</sup> De volksgezondheid komt hierdoor in het centrum van de politieke discussie te staan.<sup>48</sup> Zo is in 1851 een gezondheidspolitie actief, zo blijkt uit de Handelingen van de Tweede Kamer.<sup>49</sup> Hygiënist Egeling heeft van 1863 tot 1866 leiding gegeven aan de afdeling Medische Politie van het Ministerie van Binnenlandse Zaken.<sup>50</sup>

---

41 Oudendijk 1947, p. 175.

42 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 19.

43 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 27.

44 Houwaart, *Hygiënisch denken en doen* 1993, p. 13 en Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 20.

45 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 27 en Noordman 1989, p. 30.

46 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 34.

47 Noordman 1989, p. 30 en Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 30 en Houwaart, *Professionalisering en staatsvorming* 1993, p. 84.

48 Houwaart, *Professionalisering en staatsvorming* 1993, p. 84.

49 *Handelingen II* 1850/51, 7 april 1851, p. 645.

50 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 27.

In de loop van de jaren '50 richten de hygiënisten zich fulltime op de preventie van epidemieën en het verbeteren van de openbare hygiëne.<sup>51</sup> In 1860 bestaan de hygiënisten uit vele tientallen medici die verspreid over het land een groot deel van hun tijd aan kwesties als riolering, drinkwatervoorziening en volkshuisvesting besteden.<sup>52</sup> Hierdoor ontstaat in de jaren 1850 tot 1880 een groot netwerk van sanitaire voorzieningen.<sup>53</sup>

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op biologie en de invloed die de statistiek heeft gehad op deze wetenschap.

### 12.2.2 Biologie

De statistische benadering werkt door in de biologie, bijvoorbeeld in de evolutie- of erfelijkheidsleer van Darwin en de wetten van Mendel. De kiemplasmatheorie benadrukt naast de erfelijkheid ook de invloed van de omgeving. Uit de combinatie van biologie en statistiek wordt een aanzet gegeven tot inschaling van intelligentie.

Darwins' evolutieleer wordt voor het eerst gepubliceerd in "Origin of Species", of "De oorsprong der Soorten" in 1859.<sup>54</sup> In 1860 verschijnt het in het Nederlands onder de titel "Het ontstaan der soorten van dieren en planten door middel van de natuurkeus, of het bewaard blijven van bevoorregte rassen in den strijd des levens"<sup>55</sup>. In deze leer verklaart de Engelsman Darwin (1809-1882) waarom bepaalde soorten overleven in de strijd om het bestaan.<sup>56</sup> Darwin hanteert de twee basispremissen dat er variatie is onder de leden van een soort en dat de eigenschappen van ouders worden overgebracht op de nakomelingen in de volgende generatie, de erfelijkheid.<sup>57</sup>

De evolutieleer geeft een impuls aan het denken over erfelijkheid of *nature* (zie § 3.1). Wetenschappers, voornamelijk biologen en artsen, zoeken daarop een verklaring voor de vorming van soorten.<sup>58</sup> Darwin geeft in 1859 aan dat hij het onderwerp mens niet wil behandelen, omdat het omringd is door vooroordelen. Desalniettemin onderkent hij in 1871 wetmatigheden in de kenmerken en eigenschappen in de verschillende geslachten van de mens.<sup>59</sup> Hiermee geeft hij de eerste aanzet tot de ontwikkelingspsychologie.<sup>60</sup>

---

51 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 27 en Noordman 1989, p. 30.

52 Houwaart, *Medische statistiek* 1993, p. 27.

53 Houwaart, *Hygiënisch denken en doen* 1993, p. 17.

54 Essen & Imelman 1999, p. 106 en Van Herwerden 1929, p. 119.

55 Darwin 1860, p. III.

56 Hagedoorn-Vorstheuveel La Brand 1924, p. 401.

57 Mackintosh 2011, p. 7.

58 Hagedoorn-Vorstheuveel La Brand 1924, p. 401.

59 Van Herwerden 1929, p. 119.

60 Sanders-Woudstra 1976, p. 4.

In navolging van de evolutieleer van Darwin ontstaat het sociaal-darwinisme, een verzameling van stromingen op sociaal, economisch en staatkundig terrein. De ideeën van het sociaal-darwinisme zijn vooral door Spencer (1820 – 1903) ontwikkeld, een Engels bioloog, socioloog, filosoof en klassiek liberaal politicus. In deze leer wordt de evolutieleer toegepast op de maatschappij. Het centrale idee hierbij is, dat de maatschappelijke vooruitgang van individuen, naties of rassen te danken is aan de natuurlijke selectie, of de zogenoemde *survival of the fittest*.<sup>61</sup> Het sociaal-darwinisme is in Nederland niet populair geworden. Protestanten en katholieken wijzen de ideeën van Darwin en derhalve ook het sociaal-darwinisme lange tijd principieel af. Alleen liberalen en socialisten staan niet in beginsel negatief tegenover Darwins leer.<sup>62</sup>

Bioloog en onderzoeker De Vries (1848 – 1935) herontdekt samen met twee anderen in 1900 het werk van Mendel (1822-1884) en maakt dit wereldkundig. De monnik Mendel heeft in zijn kloostertuin in Oostenrijk sinds 1856 de wetmatigheid in de erfelijke factoren bij erwten onderzocht door kruisingsproeven te doen. Hij publiceert zijn werk in 1867, maar zijn bevindingen blijven in eerste instantie onopgemerkt.<sup>63</sup> De herontdekking van de “Wetten van Mendel” leidt tot een nieuwe experimentele periode in de erfelijkheidsleer.<sup>64</sup>

In 1892 ontwikkelt de Duitse bioloog Weismann (1834-1914) een kiemplasmatheorie, waarmee het belang van erfelijkheid wordt benadrukt.<sup>65</sup> De kiem, of de bevruchte eicel, heeft verschillende ontplooiingskansen. De daadwerkelijke ontplooiing wordt ten dele bepaald door de omstandigheden of het milieu.<sup>66</sup> In de biologie wordt onderscheid gemaakt tussen het genotype en het fenotype. Met genotype wordt bedoeld op de genen van een individu, ofwel de kiemsamenstelling. Het fenotype geeft de eigenschappen van een individu aan, zoals het uiterlijk en dergelijke. Zo berust het verschil in uiterlijk en functie tussen bijenwerksters en -koninginnen niet op erfelijke factoren. De koningin wordt koningin door de soort en hoeveelheid voeding en haar huisvesting als larf.<sup>67</sup>

Galton (1822-1911), een Engelse neef van Darwin, is geïnspireerd door de idee van de menselijke evolutie en natuurlijke selectie.<sup>68</sup> Hij signaleert dat vaak dezelfde familienamen voorkomen op de lijsten van Cambridge-studenten die voor de klassieke studie de besten van hun jaar zijn. Galton doet derhalve (statistisch) onderzoek naar de overerving van begaafdheid in

61 Noordman 1989, p. 25.

62 Noordman 1989, p. 27.

63 Noordman 1989, p. 23-24 en Van Herwerden 1929, p. 34-35.

64 Hagedoorn-Vorstheuvél La Brand 1924, p. 401.

65 Noordman 1989, p. 23.

66 Van Herwerden 1929, p. 388.

67 Hagedoorn-Vorstheuvél La Brand 1924, p. 409.

68 Noordman 1989, p. 25 en Mackintosh 2011, p. 7.



Engelse families. Dit leidt in 1869 tot het boek "Hereditary Genius".<sup>69</sup> Uit het gegeven dat in bepaalde families steeds dezelfde goede dan wel slechte eigenschappen voorkomen, leidt hij af dat erfelijke aanleg, of *nature*, meer invloed heeft op het individu dan opvoeding en omgeving, of *nurture*.<sup>70</sup> Galton acht de mens hierdoor beïnvloedbaar en dus maakbaar. Van de erfelijke aanleg kan namelijk worden getracht het goede te bewaren en het slechte te doen uitsterven (zie ook § 12.3).<sup>71</sup>

Galton concludeert tevens op basis van zijn onderzoek, dat er een continuüm moet zijn van hoge naar lage intelligentie en onderneemt pogingen om mensen naar *ability* of algemene intelligentie in te schalen.<sup>72</sup> In 1874 publiceert Galton een vervolgonderzoek onder de titel "English Men of Science" en in 1906 samen met Schuster onder de titel "Noteworthy Families".<sup>73</sup>

Galtons idee dat intellect kan worden beoordeeld door metingen van de scherpte van de zintuigen, reactietijd en dergelijke wordt uitgewerkt door MacKeen Cattell. In 1890 publiceert hij een lijst met 10 mentale tests.<sup>74</sup> Deze zijn ontworpen om individuele verschillen in mentale processen te meten, zoals de reactietijd, de beoordeling van tijdsintervallen. De relatie tussen Cattells tests en intelligentie is echter niet geheel duidelijk.<sup>75</sup>

Op basis van onderzoeksresultaten van Galton ontstaat een geloof in de mogelijkheid om genetische vooruitgang van de mens te bevorderen en degeneratie te verminderen. Galton noemt dit *eugenetica*, de bevordering van de goede geboorten.<sup>76</sup> Zijn eugenetische kennis is gebaseerd op stamboomonderzoek. Galtons' streven is om het goede van de erfelijke aanleg te bewaren en het slechte te doen uitsterven.<sup>77</sup> Hij is vooral geïnteresseerd in het bevorderen van het goede.<sup>78</sup> In 1883 publiceert Galton zijn "Inquiries into human faculty" waarin hij factoren onderzoekt die eigenschappen van de toekomstige geslachten verbeteren of verslechteren, zowel op lichamelijk als op geestelijk gebied. De term eugenetica verschijnt dan voor het eerst in de internationale literatuur.<sup>79</sup>

Het biologisch mensbeeld werkt door in de pedagogiek. Dit wordt toegelicht in de volgende paragraaf.

69 Van Herwerden 1929, p. 281 en 286-287, Noordman 1989, p. 25 en Mackintosh 2011, p. 7.

70 Mackintosh 2011, p. 7, Mans 1998, p. 202, Hagedoorn-Vorstheuveel La Brand 1924, p. 447 en Van Herwerden 1929, p. 287.

71 Mans 1998, p. 202 en Hagedoorn-Vorstheuveel La Brand 1924, p. 447.

72 Mackintosh 2011, p. 6-7 en Kraijer & Plas 2010, p. 126.

73 Van Herwerden 1929, p. 287.

74 Kraijer & Plas 2010, p. 126, Mackintosh 2011, p. 10 en Noordman 1989, p. 83.

75 Mackintosh 2011, p. 10.

76 Noordman 1989, p. 9 en Van Herwerden 1929, p. 329.

77 Mans 1998 p. 202, Mackintosh 2011 p. 19, Hagedoorn-Vorstheuveel La Brand 1924, p. 447 en Van Herwerden 1929, p. 336.

78 Mackintosh 2011, p. 19.

79 Noordman 1989, p. 21, Mans 1998, p. 202 en Mackintosh 2011, p. 19.

### 12.2.3 Pedagogiek

De verlichting en vooral de rond 1800 dominant geworden romantiek drukken een belangrijke stempel op het beeld van mens, maatschappij, opvoeding en onderwijs.

In het volgende wordt ingegaan op de veranderde beelden van het kind (§ 12.2.3.1) en de kindertijd (§ 12.2.3.2). Vervolgens worden de gevolgen hiervan voor de inrichting van het onderwijs beschreven (§ 12.2.3.3). Ten slotte wordt de invloed van de pedagogiek op onderwijsvernieuwing weergegeven (§ 12.2.3.4).

#### 12.2.3.1 Veranderend beeld van het kind

Onder invloed van de romantiek verandert het beeld van het kind. Blijheid en zorgeloosheid worden vereenzelvigd met het wezen van de jeugd. Dit blijkt ook uit de opening van Beets in zijn "Camera Obscura" uit 1839:

"Hoe zalig als de jongenskiel  
Nog om de schouders glijdt!  
Dan is het hemel in de ziel  
En alles even blijd."<sup>80</sup>

Nieuwe overtuigingen leiden tot emancipatie van het kind en tot het benadrukken van de instinctieve, irrationele, spontane, ongeremde, creatieve en fantasievolle kanten van het kind. De jeugd wordt symbool voor vernieuwing en vooruitgang. Opvoeding en onderwijs worden steeds belangrijker voor zowel de ouders als de overheid.<sup>81</sup>

Aangezien men eerst van mening was dat het kind van nature slecht was en dat het karakter van het kind reeds bij de geboorte vastlag, voelden ouders zich slechts verantwoordelijk voor het fysieke opgroeien van hun kinderen. Maar nu men het kind als van nature goed en bovendien als een *tabula rasa* beschouwt, besteden ouders meer aandacht aan de immateriële kanten van de opvoeding.<sup>82</sup> Voor een gelukkige en harmonische volwassenheid wordt een blijde en zorgeloze jeugd als voorwaarde gezien, waarin kinderen moeten rijpen in een gemeenschap van leeftijdgenoten: de *natuurlijke pedagogiek* wordt kenmerkend voor deze tijd.<sup>83</sup>

80 Dasberg 1984, p. 17-18 en 24.

81 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 27 en 58, Essen & Imelman 1999, p. 107 en Dekker 1995, p. 11.

82 Dekker 1995, p. 21.

83 Dasberg 1984, p. 18, 20 en 24 en Depaepe 1998, p. 20.

Het empirisme en het rationalisme werken door in de pedagogische methoden. Zo hanteert de Duitse onderwijshervormer Ratke (1571-1635) het adagium "*omnia iuxta methodum naturae*": alles volgens de methode van de natuur, de empirische methode. Deze natuurlijke methode wordt een opvallend kenmerk van de 17<sup>e</sup> en 18<sup>e</sup>-eeuwse pedagogiek.<sup>84</sup>

Conform de natuurlijke methode wil men het kind zo lang mogelijk laten opgroeien in een miniatuurwereld zonder gevaren. Een blijde en zorgeloze jeugd geldt als waarborg voor een gelukkige en harmonische volwassenheid. Het kind wordt grootgebracht door het klein te houden. In de meeste provincies van de Republiek worden kinderen eerst op 25-jarige leeftijd meerderjarig. Kinderen en jeugdigen dienen een periode te rijpen in een gemeenschap van leeftijdgenoten die zich in dezelfde ontwikkelingsfase bevinden.<sup>85</sup>

In het volgende wordt ingegaan op de invloed die het veranderde beeld van het kind heeft gehad op het beeld van de kindertijd.

### 12.2.3.2 Wijzigingen in het beeld van de kindertijd

De kindertijd wordt, in overeenstemming met het biologisch mensbeeld, gezien als de periode van groei en vormbaarheid die nodig is om van het kind een mens te maken. De ontwikkelingssnelheid van dieren wordt vergeleken met die van mensen: hoe ontwikkelder een zoogdier is en hoe complexer zijn omgeving, hoe meer tijd het nodig heeft om een onafhankelijk leven te kunnen leiden. Bovendien veronderstelt men dat de rijpheid nog meer vertraagd wordt op het moment dat de intelligentie zich gaat ontplooiën. Voor een kind wordt derhalve een zeer lange rijpingsperiode nodig geacht. De eerste zes levensjaren wordt het kind als hulpeloos gezien. En na enkele fysieke en psychische verstoringen op zes- of zevenjarige leeftijd, maakt het kind een periode van groei en vormbaarheid door. Rond 14 jaar komt het kind in de puberteit waarna de derde rijpingsperiode aanvangt. Pas daarna kan het kind omgaan met de complexe omgeving van het moderne leven.<sup>86</sup>

Ellis benadrukt in 1894 in het boek "Man and Woman" het belang van de lange rijpingsperiode: "'Among primitive races in all parts of the world, the children at an early age are very precocious in intelligence;" and again, "the lower the race, the more marked is this precocity and its arrest at puberty."<sup>87</sup>

84 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 27.

85 Dasberg 1984, p. 17-18 en 24, Depaeppe 1998, p. 20 en Dekker 1995, p. 18.

86 Terman, *AJP* 1905/16, p. 149-151.

87 Terman, *AJP* 1905/16, p. 151.

De lange rijpingsperiode wordt niet door iedereen gewaardeerd. Verlichte leerkrachten in de westerse samenleving betreuren, evenals Descartes, de lange jaren van de kindertijd “as a desert waste, to be crossed for the sake of what lies beyond, but in itself barren and worthless.”<sup>88</sup> Deze leerkrachten beschouwen de kindertijd als een noodzakelijk kwaad en streven ernaar de kinderen zo snel mogelijk te leren wat volwassenen zouden moeten weten, kunnen en voelen. De pedagogische wetenschap bekritiseert de verlichte scholen, omdat volgens de pedagogen scholen juist hun bestaansrecht ontleen aan de verlenging van de leertijd.<sup>89</sup> Pedagoog en psycholoog Hall merkt hierover op:

“Instead of trying to find out what is indigenous to the human soul and how we could best build upon this, we rather consider it a blank page upon which to inscribe adult “proper conclusions.” Forgetting that the child’s thinking can only be spontaneous, flitting, and illogical, we try to force it into the paths of formality and logical order.”<sup>90</sup>

Het veranderde beeld van de kindertijd heeft gevolgen voor de inrichting van het onderwijs.

### 12.2.3.3 *Natuurlijke pedagogiek in het onderwijs*

In deze tijd wordt *nurture* belangrijker geacht dan *nature*, omdat men inziet dat het kind een zeer lange rijpingsperiode nodig heeft om zich ten volle te kunnen ontwikkelen. Om dit te realiseren wordt de leertijd verlengd. Het onderwijs vormt het middel om de kinderen zo volledig mogelijk te laten rijpen.<sup>91</sup> Vanuit dit natuur-pedagogisch perspectief ontwikkelen onderwijzers en wetenschappers, zoals filosofen, pedagogen, psychologen en medici waaronder psychiaters, nieuwe of vernieuwde natuur-pedagogische ideeën. Zij willen een minder centrale plaats voor de leerstof en streven naar een individuele en brede ontwikkeling van het kind.<sup>92</sup>

---

88 Terman, *AJP* 1905/16, p. 153.

89 Terman, *AJP* 1905/16, p. 153.

90 Terman, *AJP* 1905/16, p. 154.

91 Terman, *AJP* 1905/16, p. 152.

92 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 602.

Uit onderzoek van Terman in 1905 blijkt, dat de 17<sup>e</sup> en 18<sup>e</sup>-eeuwse natuurpedagogen Comenius, Fröbel en Rousseau de zeer lange rijpingsperiode eveneens en vooral voor vroegrijpe kinderen van belang achten:

Comenius:

“In some children the natural capacities would fly before the sixth, fifth, or even the fourth year; and yet it will be beneficial rather to restrain than permit this. By acting otherwise, the parents who, on rare occasions, have a Doctor of Philosophy before the time, will often have a Bachelor of Arts and oftener a Fool. The vine, at first luxuriating too much and sending forth clusters thickly, will no doubt, grow to a great height, but its root will be deprived of vigor and nothing will be durable.”<sup>93</sup>

Fröbel:

“If parents were to consider the fact that the vigorous and complete development and cultivation of each successive stage depends on the vigorous, complete, and characteristic development of each and all preceding stages of life! [...] To see and respect in the child and the boy the germ and promise of the coming youth and man is very different from asking the child or boy to show himself a youth or man; to feel, to think, and to conduct himself as a youth or a man.”<sup>94</sup>

Rousseau wordt door Terman als volgt geciteerd:

““The most important rule is to lose time, not to gain it.” “Every age and every station in life has a perfection, a maturity, all its own. We often hear of a full grown man; in contemplating a full grown child we shall find more novelty and perhaps no less pleasure.” “A virtue prematurely taught sows the seed of a future vice.””<sup>95</sup>

In 1904 wordt op het Congres voor Kinderbescherming gewaarschuwd voor “hypertrofie van het intellect” en voor een verstoring van de harmonie tussen het “verstands- en gemoedsleven”.<sup>96</sup> Hieruit spreekt een dominantie van de Victoriaanse waarden en normen (zie § 12.1). Het intellect is niet het belangrijkste van de mens en de ontwikkeling hiervan wordt niet gezien als waarborg voor de goede ontwikkeling van de geest. Tijdens dit congres wordt opgemerkt dat de school de eerezucht van het kind “op bedenkelijke wijze” prikkelt.<sup>97</sup>

De toegenomen aandacht voor de opvoeding van het kind en het onderwijs, leidt tot onderwijsvernieuwingen.

93 Terman, *AJP* 1905/16, p. 152.

94 Terman, *AJP* 1905/16, p. 152.

95 Terman, *AJP* 1905/16, p. 152.

96 Sanders-Woudstra 1976, p. 7.

97 Sanders-Woudstra 1976, p. 7.

#### 12.2.3.4 Inloed van de pedagogiek op de onderwijsvernieuwing

Overheid en onderwijs worden zich bewust van de mogelijke bijdrage van de wetenschap aan de verbetering van het onderwijs.<sup>98</sup> Eind 19<sup>e</sup> eeuw ontwikkelen vooral leerkrachten van openbare scholen initiatieven om het onderwijs te vernieuwen. Zij willen het beter laten aansluiten bij de behoeften en aard van de leerlingen. Zo ontwikkelt leerkracht Ligthart (1859-1916) die de 19<sup>e</sup>-eeuwse scholen als zit-luisterscholen typeert, onderwijsmethoden voor scholen waar kinderen veel zelf ondernemen. Samen met collega-onderwijzer Scheepstra (1859-1913) schrijft hij begin 20<sup>e</sup> eeuw de serie leesboekjes "Ot en Sien". Leerkracht Hoogeveen (1863-1941) ontwikkelt in 1905 de taal-leesmethode "Aap-noot-mies". Onderwijsvernieuwers benadrukken de samenhang tussen de verschillende schoolvakken en het belang van het koppelen van het onderwijs aan de interesse van de leerling. Onderwijs dient uit te dagen tot zelfwerkzaamheid.<sup>99</sup> Er is kritiek op de saaie en nutteloze oefeningen die leerlingen moeten uitvoeren omdat de lesstof is ingedeeld in Herbarts leertrappen (zie kader). Hierbij wordt geen rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen en met hun verschillende leefwerelden en ervaringen.<sup>100</sup>

Pedagoog Gunning (1859-1951) merkt rond 1900 op:

"En als het kind nu blijkt het wél te kunnen en uit zich zelf al te doen? Wel, dan moet zoo'n ondeugend kind, dat zich verstout onze methodische regels te schande te maken, natuurlijk binnen de perken teruggebracht worden; terug zal hij en splitsen zal hij, [...]. Wat zouden onze onderwijzers, en vooral onze onderwijzeressen in de laagste klassen, ander ook moeten beginnen? Ze zouden geen raad weten met hun tijd!"<sup>101</sup>

Hierbij moet worden opgemerkt dat er een groot verschil is tussen de door Herbart ontwikkelde voorstellingspsychologie, waarvan de kern is dat een pedagoog aansluit bij de bestaande kennis van een leerling, en de uitwerking hiervan in de praktijk door zijn volgelingen de zogenoemde herbartianen.<sup>102</sup>

98 Essen & Imelman 1999, p. 121.

99 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 609 tot en met 612.

100 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 614.

101 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 614.

102 Essen & Imelman 1999, p. 122.

Herbart (1776 – 1841) is een van de eerste academische Duitse pedagogen en baseert zijn pedagogiek op een wetenschappelijke grondslag. Hij ontwikkelt een pedagogisch concept dat tot in de 20<sup>e</sup> eeuw grote invloed uitoefent op de westerse onderwijspraktijk.<sup>103</sup>

Herbart faseert het proces van kennisverwerving in vier stadia, leertrappen genoemd. Deze omvatten: duidelijkheid ten aanzien van het te leren begrip, associatie, verkrijgen van systematische samenhang en toepassing van de inzichten.<sup>104</sup>

Vanaf eind 19<sup>e</sup> eeuw tot de jaren '30 van de 20<sup>e</sup> eeuw worden op basis van de natuurlijke pedagogiek steeds meer nieuwe onderwijsmethodes ontwikkeld en experimenten uitgevoerd door individuele personen. Later worden deze vernieuwers reformpedagogen genoemd en de vernieuwingsbeweging, Reformpedagogiek of Nieuwe Schoolbeweging.<sup>105</sup> De Reformpedagogiek verzet zich tegen het massale en methodische starre volksonderwijs van de 19<sup>e</sup>-eeuwse westerse samenleving en richt zich op vernieuwing van het onderwijs. De Reformpedagogiek ziet het kind als een wezen, met een individuele aanleg en een drang tot bewegen en exploreren.<sup>106</sup> Het begrip individuele ontwikkeling speelt een centrale rol, maar tegelijkertijd is de groep of gemeenschap belangrijk. Samenwerken is in een reformschool van groot belang.<sup>107</sup>

Representant van de Reformpedagogiek is de Italiaanse, en later in Nederland woonachtige, arts en onderwijsvernieuwer Montessori (1870-1952). Zij houdt zich eind 19<sup>e</sup> eeuw bezig met het opvoeden en het verzorgen van onderwijs voor verstandelijk gehandicapte kinderen. Zij gebruikt hiervoor de methoden van Séquin (1812-1880). Op basis hiervan ontwikkelt zij een pedagogische onderwijsmethode voor het 'normale' kind, de Montessorimethode. Deze methode berust op de gedachte dat een kind zichzelf kan ontwikkelen als het in de juiste omgeving wordt geplaatst en als de opvoeder rekening houdt met de specifieke interesses en behoeftes van het individuele kind.<sup>108</sup> Deze principes zijn in een andere vorm terug te vinden in de Duitse antroposofische Vrije School van de filosoof en pedagoog Steiner in 1919, de Jenaplanschool van de Duitse pedagoog Petersen in 1924 en het Dalton-onderwijs van de Amerikaanse onderwijzeres Parkhurst in de jaren '20.

103 Essen & Imelman 1999, p. 41 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 64 en 67.

104 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 67.

105 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 17, Essen & Imelman 1999, p. 104 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 602.

106 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 72, 602 en 613-614.

107 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 74 en Essen & Imelman 1999, p. 108.

108 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 74-75 en 617, Essen & Imelman 1999, p. 108, Bolkestein & Menkveld 1978, p. 17 en Kirkels 2008, p. 47.

Ook zijn kenmerken hiervan terug te vinden in de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven van de Nederlandse vernieuwer Boeke in de jaren '20.<sup>109</sup>

In Nederland is tot 1945 onder meer door de verzuiling slechts een beperkt aantal vernieuwingsscholen opgezet. De zuilen zijn meer bezig met het oprichten van eigen al dan niet confessionele scholen, opleidingen, cursussen, tijdschriften en congressen dan met onderwijsvernieuwing.<sup>110</sup>

De pedagogiek en de psychologie delen een gemeenschappelijk aandachtsgebied: de ontwikkeling van het kind. In de volgende paragraaf komen de ontwikkelingen in de psychologie aan bod.

#### 12.2.4 Psychologie

Rond de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw, doet de psychologie als wetenschappelijke discipline haar intrede.<sup>111</sup> In Frankrijk en Duitsland worden de eerste aanzetten voor de kinder- en ontwikkelingspsychologie gegeven. Door directe observatie van (eigen) kinderen wordt de persoonlijkheidsontwikkeling gadeslagen. Zo beschrijft Darwin de evolutie van de intelligentie en Taine en Löbisch in 1854 de ontwikkeling van taal en spraak van hun eigen kinderen.<sup>112</sup>

Als gevolg van de dominante romantische overtuiging dat de kindertijd de oorsprong is van het volwassen leven, worden mensen met afwijkend gedrag steeds meer als slachtoffer van hun jeugd beschouwd. Deze zienswijze neemt tot in de 20<sup>e</sup> eeuw in belang toe.<sup>113</sup>

Daarbij komt dat veel onderzoekers, waaronder Galton en Terman, aandacht vragen voor het verband tussen vroegrijpheid, overprikkeling en krankzinnigheid. Een verband dat mede onder invloed van de Victoriaanse waarden en normen wordt gelegd.

In het volgende wordt ingegaan op de geconstateerde relatie tussen vroegrijpheid, overprikkeling en krankzinnigheid (§ 12.2.4.1). Vervolgens wordt de ontstaansgeschiedenis van de intelligentietests beschreven (§ 12.2.4.2). Ten slotte wordt ingegaan op het begin van het omvattend longitudinaal psychologisch onderzoek dat Terman begin 20<sup>e</sup> eeuw is gestart naar de ontwikkeling van vroegrijpe of zmal-kinderen (§ 12.2.4.3).

109 Kirkels 2008, p. 47 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 74-75 en 617.

110 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 621.

111 Essen & Imelman 1999, p. 108.

112 Sanders-Woudstra 1976, p. 4.

113 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 58-59.



#### 12.2.4.1 *Relatie vroegrijpheid, overprikkeling en krankzinnigheid*

Vroegrijpheid wordt in 1905 door Terman (zie ook § 2.2.1) beschreven als een in principe neutraal begrip dat aanduidt dat de ontwikkeling van een organisme sneller verloopt dan een veronderstelde norm. De in het algemeen spraakgebruik gehanteerde termen normale en abnormale ontwikkeling refereren volgens Terman aan de instinctieve angst van mensen om anders te zijn dan de medemens. Tevens appelleren deze termen aan de neiging om een afwijkende kwaliteit of afwijkend karakter af te keuren of te veroordelen. Kinderen met een ongewoon snelle ontwikkeling worden soms zelfs monsters genoemd.<sup>114</sup>

Het begrip *vroegrijpheid* bij mensen kan betrekking hebben op verschillende soorten ongelijkheden. Terman onderscheidt ten eerste rasvroegrijpheid, waarbij kinderen van het ene ras sneller rijp zijn dan die van het andere ras. Ten tweede noemt hij individuele vroegrijpheid waarbij het ene kind sneller rijp is dan het andere van hetzelfde ras. En ten derde vermeldt hij als totaal andere categorie de onnatuurlijke, niet-aangeboren vroegrijpheid of voortijdige rijpheid, waarbij een kind sneller rijp is door inmenging van buitenaf, door een gedwongen of opgedrongen cultuur. Dit vindt bijvoorbeeld plaats wanneer een kind activiteiten van een adolescent worden opgedrongen en een adolescent activiteiten van een volwassene.<sup>115</sup>

In het volgende wordt eerst ingegaan op de relatie die in de literatuur wordt gelegd tussen onnatuurlijke vroegrijpheid en krankzinnigheid. Vervolgens wordt ingegaan op de resultaten van de toegepaste genezingsmethode, te weten de zeer lange rijpingsperiode.

#### *Relatie tussen onnatuurlijke vroegrijpheid en krankzinnigheid*

In navolging van Galton bestuderen verschillende onderzoekers het verband tussen genieën die veelal vroegrijp waren in hun kindertijd, en nerveuze instabiliteit.<sup>116</sup>

Van Koetsveld (1807-1893) maakt in 1857 onderscheid tussen de natuurlijke of geboren krankzinnige en de simpele of de idiot, een kind met een beperkte verstandelijke ontwikkeling. De verschijnselen van het natuurlijk krankzinnige kind zouden meer overeenkomen “met hetgeen men eigenlijk gek, en vooral stapelgek noemt”. Deze krankzinnige kinderen worden “overprikkelde idioten” genoemd, omdat “hunne betrekking tot de buitenwereld altijd een zekere koortsachtige spanning is, die hen ook niet zelden, in tegenstelling tot onze gewone idioten, in hevigen hartstocht doet ontsteken.”<sup>117</sup>

114 Terman, *AJP* 1905/16, p. 145 en 147.

115 Terman, *AJP* 1905/16, p. 146-147.

116 Kett, *AJS* 1978/84, p. 184.

117 Sanders-Woudstra 1976, p. 4.

Preyer (1841-1897) constateert eind 19<sup>e</sup> eeuw op basis van onderzoek dat ieder kind een genetisch bepaald ontwikkelingsprogramma doorloopt dat op somatisch en mentaal gebied individueel varieert. Bij een verstoring van de mentale ontwikkeling, wordt gesproken over psychopathie, dat wil zeggen "morele krankzinnigheid of morele idiotie". Zo wordt een psychose, of delier, op kinderleeftijd veroorzaakt door erfelijkheid, degeneratie, overmatige masturbatie, hersenaandoeningen en zwakzinnigheid. De wils- en gewetensontwikkeling van een kind wordt daarentegen afhankelijk geacht van de opvoeding. De natuurlijke neigingen van het kind kunnen door opvoeding en het bieden van een voorbeeld ten goede ombuigen of versterkt worden in het kwade. Dit beeld van de ontwikkeling van een kind blijft zeker tot in de 20<sup>e</sup> eeuw onveranderd.<sup>118</sup>

In 1888 publiceert Lombroso zijn vijfde editie van het boek "L'Uomo di Genio", in 1889 vertaald in het Frans en in 1891 vertaald in het Engels: "The Man of Genius".<sup>119</sup> In dit werk tracht Lombroso aan te tonen dat krankzinnigheid nauw verwant is met genialiteit.<sup>120</sup> Hij vergelijkt de vroegrijpheid van het genie met de vroegrijpheid van de moreel gestoorde en die van de wilde. Tevens geeft Lombroso aan dat genialen in hun kindertijd minder dan gemiddeld intelligent zijn.<sup>121</sup> In "The Insanity of Genius", uit 1895, claimt Nisbet deze zelfde theorie te bewijzen.<sup>122</sup>

Galton publiceert in 1892 de tweede druk van zijn boek "Hereditary Genius".<sup>123</sup> In het inleidend hoofdstuk van deze druk merkt hij op dat hij niet de gegevens en de conclusies van Lombroso en anderen volledig kan onderschrijven. Wel geeft hij aan dat er veel bewijzen zijn dat er een pijnlijk nauwe relatie is tussen genialiteit en krankzinnigheid: "and I must add that my own later observations have tended in the same direction, for I have been surprised at finding how often insanity, or idiocy, has appeared among the near relations of exceptionally able men."<sup>124</sup>

Lombroso schrijft in 1905: "Another character common to genius and to insanity, especially moral insanity, is precocity."<sup>125</sup>

Mannheimer geeft in 1899 in zijn boek "Troubles mentaux de l'enfante" aan dat naast erfelijke en organische factoren ook psychologische factoren en milieu- en sociale invloeden kunnen leiden tot gedragsproblemen. Het

118 Sanders-Woudstra 1976, p. 5-6 en 11.

119 Lombroso (1888) 1891, *Part II – Reviews. L'Uomo di Genio*, *BJPsych* 1890/36, p. 551 en *Reviews. The Man of Genius*, *BJPsych* 1892/38, p. 132.

120 *Part II – Reviews. L'Uomo di Genio*, *BJPsych* 1890/36, p. 551-552 en 554 en Barbe & Renzulli 1981, p. 1.

121 *Part II – Reviews. L'Uomo di Genio*, *BJPsych* 1890/36, p. 552.

122 Barbe & Renzulli 1981, p. 1.

123 Galton 1892.

124 *Part II – Reviews. Hereditary Genius*, *BJPsych* 1893/39, p. 413.

125 Kett, *AJS* 1978/84, p. 185.

schoolmilieu wordt daarbij genoemd als mogelijke oorzaak van intellectuele overbelasting.<sup>126</sup>

Begin 20<sup>e</sup> eeuw ontwikkelt Freud (1856-1939) de psychoanalyse, een theorie over de persoonlijkheid die lichamelijke klachten verklaart door oorzaken te zoeken in de psyche. Freud onderkent in deze theorie infantiele sexualiteit, het bestaan van het onbewuste en het doorwerken van onbewust verdrongen conflicten.<sup>127</sup> Freud acht de belevingen in de jeugd, en in het bijzonder de seksuele belevingen, cruciaal voor de geestelijke groei van een persoonlijkheid en vooral voor de eventueel ontstane ziekelijke kenmerken daarvan.<sup>128</sup>

Hall (1844-1924), psycholoog, pedagoog en in 1878 als eerste Amerikaan gepromoveerd op een psychologisch onderwerp, heeft een pioniersrol vervuld in de ontwikkeling van de psychologie als wetenschappelijke discipline. Hij is oprichter van de "American Journal of Psychology" in 1887 en medeoprichter van de van de "American Psychological Association" in 1892. Van 1889 tot 1920 is hij president van de Clark University en tevens hoogleraar psychologie. In zijn psychologie zijn de invloeden merkbaar van zijn tijdgenoten Darwin en Freud.<sup>129</sup>

In het kader van zijn promotieonderzoek "Genius and Stupidity: A Study of Some of the Intellectual Processes of Seven 'Bright' and Seven 'Stupid' Boys"<sup>130</sup> (§ 2.2.1) onderzoekt Terman, als onderzoeker van de Clark University, in 1904 de 19<sup>e</sup>-eeuwse literatuur in Amerika, Groot-Brittannië, Duitsland en Frankrijk over vroegrijpheid en voortijdige rijpheid. Hij publiceert hierover in 1905 het artikel "A Study in Precocity and Prematuration" in "The American Journal of Psychology".<sup>131</sup>

Uit de door Terman in 1904 onderzochte literatuur komt een wijdverbreid zeer negatief beeld van vroegrijpe of zmal-kinderen naar voren. Zij zouden in hun volwassen leven opbranden en afwijkend of wellicht gek worden. Men beschouwt hen als fysieke zwakkelingen en sociale mislukkelingen.<sup>132</sup>

Hall geeft aan dat deze kinderen opbranden, doordat de ratio van het kind wordt benadrukt ten koste van de kinderlijke intuïtie.<sup>133</sup>

126 Sanders-Woudstra 1976, p. 6.

127 Sanders-Woudstra 1976, p. 6-7.

128 Schulte 1939, p. 169.

129 <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/252641/G-Stanley-Hall>, laatst geraadpleegd: 20 okt. 2016.

130 Terman 1905.

131 Terman, *AJP* 1905/16, p. 145 en 183 en McNemar & Merrill 1942, p. 5.

132 Terman & Oden 1948, p. 2 en Barbe & Renzulli 1981, p. 2.

133 Terman, *AJP* 1905/16, p. 154.

Hall ontmoedigt actief inspanningen om vroegrijpheid te stimuleren. Als president van de Clark University verheft hij het axioma *Vroeg rijp, vroeg rot* tot een wetenschappelijke doctrine.<sup>134</sup>

Vroegrijpe kinderen worden beschouwd als biologisch normaal-ontwikkelde kinderen die zich door een opgedrongen cultuur volwassen vaardigheden en maniertjes hebben eigen gemaakt en volwassen emoties vertonen. Kinderen worden blootgesteld aan een te snelle intellectuele of sociale ontwikkeling door moderne omstandigheden als de industriële evolutie en in het bijzonder het onderwijs. Vooral de ouders en de stadscultuur dragen bij aan de overstimulering van de kinderen. Dit wordt mede als schadelijk beschouwd, omdat tijdens de Victoriaanse periode het menselijk organisme wordt beschouwd als een gesloten energiesysteem waarin overstimulering van het ene vermogen of talent de levenskracht van het andere vermindert. Derhalve zijn Hall cum suis expliciet negatief over vroegrijpheid en over inspanningen om de ontwikkeling van vroegrijpe kinderen te stimuleren. Deze inspanningen verstoren namelijk het morele evenwicht en de sociale harmonie. Bij begaafde nerveuze kinderen zou de puberteit zeer plotse-ling en met bijna overweldigende intensiteit toeslaan, waardoor het kind verderfelijke wegen inslaat, lang voordat het zich bewust is van morele of intellectuele grenzen. Een vroegrijpe mentale ontwikkeling wordt derhalve beschouwd als een belangrijke oorzaak van masturbatie die, vanuit Victoriaans perspectief, weer leidt tot krankzinnigheid. Derhalve associeert Hall vroegrijpe kinderen met seksualiteit, het moderne leven, nerveuze gevoeligheid, krankzinnigheid en debiliteit.<sup>135</sup>

Primair doel van het onderwijs dient derhalve het uitstellen van de mentale rijpheid te zijn.<sup>136</sup>

Terman concludeert in 1905 dat tot tenminste het tiende levensjaar de bezigheden dienen te bestaan uit zo weinig mogelijk mentale activiteit en zo veel mogelijk lichamelijke activiteit.<sup>137</sup>

Wanneer de rijping niet wordt uitgesteld, dan leidt dat tot morbiditeit, nervositeit, onbalans, extreme religiositeit, cynisme, criminaliteit, slechte vormen van seksualiteit of suicide.<sup>138</sup>

---

134 Kett, *AJS* 1978/84, p. 183-184.

135 Kett, *AJS* 1978/84, p. 184-185 en Terman, *AJP* 1905/16, p. 162 en 171.

136 Terman, *AJP* 1905/16, p. 182.

137 Terman, *AJP* 1905/16, p. 182.

138 Terman, *AJP* 1905/16, p. 182.

In het volgende worden de resultaten beschreven van de toegepaste genezingsmethode op vroegrijpe kinderen, te weten de zeer lange rijpingsperiode.

*Resultaten van de zeer lange rijpingsperiode*

Uit nadere beschouwing van onderzoeken van psychiaters blijkt dat vele vroegrijpe kinderen gebukt gaan onder psychische stoornissen, ondanks het uitstel van de mentale rijpheid door een verlengde schooltijd.

Zo ontdekt Janet (1859-1947) dat individuen met psychastenie of zielzwakte, waarbij sprake is van een stoornis in de realiteitszin en vermindering van psychische energie, opvallend intelligent zijn en goed kunnen spreken. Zij zijn nerveus, prikkelbaar en bang voor inspanning. Door intellectuele vermoeidheid worden zij apathisch en pessimistisch.<sup>139</sup>

Overbelasting en chronische vermoeidheid lijken een aanleiding te vormen om erfelijke defecten aan het zenuwstelsel naar voren te brengen. Verschillende psychiaters als Christian en Morel, vermoeden dat chronische vermoeidheid een belangrijk element is in het veroorzaken van psychische stoornissen, waaronder *dementia praecox*. Zij geven tevens aan dat een opvallend deel van hun patiënten ongewoon slim zijn. Monroe heeft een groot onderzoek verricht onder schoolkinderen naar chorea, een neurologisch symptoom bestaand uit plotselinge, snelle en ongerichte bewegingen vooral in het gelaat of de ledematen. Hij concludeert dat het vaak het resultaat is van voortijdige versnelling in de schooljaren, overbelasting, en zorgen over schooltaken. In 1902 toont Sjeko aan dat overbelasting op school een rol speelt in veel gevallen van verkregen neurasthenie of zenuwzwakte, een neurotische stress-gebonden stoornis. Het gevaar hiervan is vooral groot bij vroegrijpe kinderen. Hun intellectuele en morele spanning komt vooral in de puberteit tot uiting en deze persoon kan overgaan in een staat van neurasthenie. Ook Bouveret, Scholz en Cernej menen dat vroegrijpheid is gerelateerd aan psychische stoornissen. In 1902 nog geeft Cernej aan dat vroegrijpheid gewoonlijk pathologisch is en dat vroege instructie het ergste is dat voor hen kan worden gedaan, omdat zij juist het grootste gevaar lopen op overbelasting.<sup>140</sup>

Nerveusheid en vroegrijpheid worden vaak als elkaars metgezel gezien. Overstimulatie van het vroegrijpe kind zal in veel gevallen ervoor zorgen dat het aan een ziekte bezwijkt. Om hieraan te ontsnappen, kan een vroegrijp kind vervallen tot neurasthenie of stompzinnigheid.<sup>141</sup>

---

139 Terman, *AJP* 1905/16, p. 155.

140 Terman, *AJP* 1905/16, p. 157.

141 Terman, *AJP* 1905/16, p. 158.

Uit onderzoek van Hrdlicka blijkt dat:

“Teachers of mixed schools in the Northern States are continually surprised at the rapid school progress made by the negro child for the first few years, in many cases even outdoing his white competitors. But before long the tide turns and the negro child relapses into a state of chronic stupidity, while the white child pushes on to heights the former will never see.”<sup>142</sup>

“With the lengthening of the period of infancy there is a concomitant increase of brain surface. These elements are each favorable to the other.”<sup>143</sup>

De in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw toegenomen aantal suïcides onder jeugdigen beschouwt men als een sterke aanklacht tegen de vroegrijpe effecten van het moderne onderwijs. Zo zou in Frankrijk de zelfmoord onder minderjarigen van 1874 tot 1878 en van 1881 tot 1895 met 50% zijn gestegen. En in Saxony zouden van 1870 tot 1875 24 jongens en 2 meisjes zelfmoord hebben gepleegd en van 1875 tot 1880 50 jongens en 10 meisjes.<sup>144</sup>

Begin 20<sup>e</sup> eeuw worden ook in Nederland de psychiatrische problemen van kinderen geweten aan een verstoring van de eenheid van het menselijk organisme, naast erfelijkheid, aangeboren aandoeningen of de gevolgen van alcoholmisbruik. Uitgangspunt daarbij is dat een overmatige prikkeling van het intellect de harmonie tussen het “verstands- en gemoedsleven” verstoort.<sup>145</sup>

Uit het voorgaande blijkt dat vele vroegrijpe kinderen kampen met psychische en psychiatrische stoornissen, ondanks het uitstel van de mentale rijpheid door een verlengde schooltijd. Op basis van de huidige kennis zou de vraag kunnen worden opgeworpen of deze kinderen soms dankzij de verlengde schooltijd kampen met de psychische en psychiatrische stoornissen.

In het volgende wordt de ontstaansgeschiedenis van de intelligentietests beschreven.

#### 12.2.4.2 *Ontwikkeling intelligentietests*

Door de invoering van de leerplicht in 1900 is er behoefte ontstaan aan een instrument om de intelligentie van schoolgaande kinderen in te kunnen schalen. Binet en Simon hebben daarop in 1905 een test opgesteld om de intelligentie te kunnen meten van kinderen met een mogelijke vorm van retardatie. De test en de instructie worden als een spel gebracht, bijvoor-

142 Terman, *AJP* 1905/16, p. 151.

143 Terman, *AJP* 1905/16, p. 151.

144 Terman, *AJP* 1905/16, p. 161-162.

145 Sanders-Woudstra 1976, p. 7.

beeld: "Ik heb drie broers: Kees, Pieter en ik". De verwachting is dat het kind dan aangeeft dat het twee in plaats van drie broers zijn. Het kind wordt ook steeds aangemoedigd. Deze test bestaat uit 30 hiërarchisch geordende vragen en opdrachten op het gebied van psychische functies, zoals geheugen en begrips- en oordeelsvermogen, die worden samengevat als de verstandelijke vermogens van een individu. Een kind dat niet meer dan zes opgaven behaalt wordt omschreven als idioot en bij niet meer dan vijftien opgaven als imbeciel (zie ook § 2.1.1).<sup>146</sup>

Door aan te nemen dat kinderen intellectueel competent worden naarmate ze ouder worden, kan de leeftijd van kinderen als een extern criterium van intelligentie worden gebruikt. Zo hebben Binet en Simon een test voor 6-jarigen ontwikkeld die door de meeste 6-jarigen, maar door minder 4-jarigen en door bijna alle 8-jarigen, correct wordt gemaakt.<sup>147</sup>

Binet en Simon hebben een statistische bepaling opgesteld van de gemiddelde intelligentie bij kinderen van een bepaalde leeftijd tussen 3 en 12 jaar. Wanneer de intelligentie van een kind lager is dan dat van zijn gemiddelde leeftijdgenoot, dan blijft "de geestelijke leeftijd van het kind achter bij de kalenderleeftijd". Bedraagt dit verschil meer dan twee jaar, dan zou er sprake zijn van achterlijkheid en moet het kind naar het speciaal onderwijs verwezen worden.<sup>148</sup>

Dit achterlijkheidscriterium van Binet en Simon oogt als een wetenschappelijke uitwerking van het reeds gehanteerde criterium om een kind naar het speciaal onderwijs te verwijzen bij een schoolachterstand van twee jaar of meer. Ook qua inhoud blijft de test zeer dicht bij het soort kennis en vaardigheid dat op school van kinderen gevraagd wordt. De test is dan ook gemaakt om de verstandelijke vermogens te meten die kinderen op school nodig hebben. Door deze test is de selectie van schoolkinderen en de vaststelling van zwakzinnigheid zo objectief mogelijk gemaakt.<sup>149</sup>

Niet de afkomst of het lastige gedrag van een kind, de persoonlijke voorkeur van de leerkracht of speculaties over achterlijkheid bepalen welk kind naar het buitengewoon onderwijs wordt verwezen. Een neutrale methode stelt de verstandelijke vermogens van het kind vast.<sup>150</sup>

Tevens ontstaat door deze test begrip voor verstandelijk gehandicapten en kunnen zij worden onderscheiden van andere afwijkenden.<sup>151</sup>

146 Mans 1998, p. 248 en Resing, *Intelligentiemeting*, 2015, p. 21.

147 Mackintosh 2011, p. 29.

148 Mans 1998, p. 248.

149 Mans 1998, p. 249, Kraijer & Plas 2010, p. 126-127 en Bolkestein & Menkveld 1978, p. 23.

150 Mans 1998, p. 249, Kraijer & Plas 2010, p. 126-127 en Bolkestein & Menkveld 1978, p. 23.

151 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 14.

De Binet-Simon test biedt echter niet alleen de mogelijkheid om minder-begaafde kinderen te identificeren, maar vergroot ook de belangstelling voor meer begaafde kinderen.<sup>152</sup> Als gevolg hiervan is in de Binet-Simon test van 1908 meer aandacht besteed aan de normaal begaafden en minder aan de subnormaal begaafden. In deze test wordt het begrip mentale leeftijd geïntroduceerd.<sup>153</sup>

Stern deelt in 1912 de mentale leeftijd van een kind door de chronologische leeftijd, waardoor het ontwikkelingsniveau van een kind wordt uitgedrukt in de leeftijd waarop het gemiddelde kind de opgaven aankan. Hierdoor kan de intelligentie van een individu worden gemeten als een Intelligentie Quotiënt (IQ). In 1916 publiceert Terman, sinds 1910 verbonden aan de Stanford University, de Stanford-Binet test. De test is ontwikkeld in opdracht van het Amerikaanse leger. Het is een aanpassing van de Binet-Simon test en het principe van Stern is erin verwerkt.<sup>154</sup> Beide tests zijn individuele IQ-tests, die door een onderzoeker worden afgenomen bij één persoon.<sup>155</sup>

Terman en andere psychologen, waaronder Wechsler (1896 – 1981), ontwikkelen daarop groepsintelligentietests die tijdens de Eerste Wereldoorlog in 1917 in het Amerikaanse leger worden afgenomen. Het doel van deze tests is, om tijdens de oorlog kandidaten te selecteren voor de officierstraining en voor andere militaire taken die intellectuele capaciteiten vereisen.<sup>156</sup>

Dit onderzoek vestigt de aandacht op de vraag of hoge intelligentie in de lagere sociale lagen vaak voorkomen. Verondersteld wordt dat vooral door maatschappelijke belemmeringen intelligentie en vaardigheden niet optimaal worden ontwikkeld. Mede ook door de toegenomen behoefte aan geschoolden, groeit de belangstelling voor een eventuele begaafdheidsreserve in de lagere sociale milieus.<sup>157</sup> Aangenomen wordt dat scholen hun onderwijs conformeren aan het maatschappelijke en culturele niveau van het ouderlijk gezin van hun leerlingen, waardoor bestaande maatschappelijke verhoudingen gehandhaafd blijven.<sup>158</sup>

Wechsler heeft eveneens individuele IQ-tests ontwikkeld die het algemene intelligentieniveau van volwassenen en kinderen meten, respectievelijk de WAIS in 1939 en de WISC in 1949. Bij de WISC test zijn verschillende IQ's

---

152 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 79.

153 Kraijer & Plas 2010, p. 127.

154 Kraijer & Plas 2010, p. 127, Bolkestein & Menkveld 1978, p. 23, Holahan & Sears 1995, p. 2, Terman & Oden 1948, p. 2 en <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/587950/Lewis-Madison-Terman>, laatst geraadpleegd: 20 okt. 2016.

155 Mackintosh 2011, p. 16.

156 Holahan & Sears 1995, p. 1-2 en Mackintosh 2011, p. 17.

157 Van Heek, e.a. 1976, p. 8.

158 Van Heek, e.a. 1976, p. 9.



te bepalen: een totaal IQ, een verbaal en een perfoormaal IQ.<sup>159</sup> In de praktijk blijken mensen met een hoge score op de ene deelttest veelal geneigd te zijn ook een hoge score op de meeste andere deelttests te halen. De algemene score kan dan als een nuttige, hoewel imperfecte, samenvatting worden gebruikt.<sup>160</sup> In de diagnostische praktijk speelt het onderscheid in een verbaal IQ en een perfoormaal IQ een belangrijke rol, omdat het individuele problemen kan verduidelijken.<sup>161</sup>

Naast tests die algemene intelligentie meten, zijn er ook tests die zich richten op specifieke cognitieve kenmerken.<sup>162</sup> Denk aan tests op het gebied van abstracte redenering en tests van visueel-ruimtelijke vaardigheden.<sup>163</sup>

In het volgende wordt ingegaan op het begin van het longitudinaal psychologisch onderzoek dat Terman begin 20<sup>e</sup> eeuw is gestart naar de ontwikkeling van vroegrijpe of zeer makkelijk lerende (zmal-)kinderen.

#### 12.2.4.3 *Longitudinaal onderzoek zmal-kinderen*

In 1904 heeft Terman als onderzoeker van Clark University al geconstateerd dat in de westerse literatuur een zeer negatief beeld van vroegrijpe of zmal-kinderen overheerst. Als hij in vervolgonderzoeken eveneens te maken heeft met (z)mal kinderen, verbaast hij zich over deze gangbare opinie. Zo verricht hij in 1905 onderzoek onder twee wat betreft intelligentie contrasterende groepen kinderen en volgt hij vele slimme kinderen tijdens de herziening van de Binet-Simon test. Terman vermoedt dat het gangbare beeld van (z)mal-kinderen onjuist is en dat er sprake is van een sociaal en onderwijskundig probleem.<sup>164</sup>

Hij start daarop in 1921 een onderzoek naar de negatieve beeldvorming omtrent de fysieke, mentale en persoonlijke kenmerken die karakteristiek zouden zijn voor (z)mal-kinderen. Tevens onderzoekt Terman tot welke soort volwassene deze kinderen zich ontwikkelen.<sup>165</sup> Zijn onderzoeksgroep bestaat uit ruim 1.500 gemiddeld 11-jarigen die woonachtig zijn in Californië en die behoren tot een groep met de top 1% van de gemeten intelligentie. Doel van het onderzoek is om te ontdekken welke intellectuele en andere karakteristieken deze groep vertoont. Om de vraag te kunnen beantwoorden hoe de zmal-kinderen zich in hun volwassen leven zouden gaan gedragen, wordt de studie gewijzigd in een longitudinaal, meer dan 70 jaar durend onderzoek naar de psychologische, gedrags- en fysieke karakteristieken van

---

159 Geelhoed in: Kievit 2008, p. 391.

160 Mackintosh 2011, p. 56.

161 Geelhoed in: Kievit 2008, p. 393.

162 Kraijer & Plas 2010, p. 136.

163 Mackintosh 2011, p. 58.

164 Terman & Oden 1948, p. 2.

165 Terman & Oden 1948, p. 2.

zeer makkelijk lerenden. Terman heeft zich hiermee tot aan zijn dood in 1956 beziggehouden. Het onderzoek is door collega-onderzoekers voortgezet tot circa 2010.<sup>166</sup>

Voor het onderzoek zijn gegevens verzameld over in totaal 16 verschillende aspecten, waaronder het intelligentie- en educatieve niveau van de kinderen, hun interesses, een medisch onderzoek en een persoonlijkheidstest. Dit heeft geleid tot een enorme gegevensverzameling.<sup>167</sup> In § 13.2.2 wordt ingegaan op de resultaten van dit onderzoek.

Onderwijspsychologe Hollingworth (1886-1939), een pionier op het gebied van educational psychology, heeft van 1916 tot 1939 zeer makkelijk lerende leerlingen begeleid en hierover twee boeken gepubliceerd. Zij heeft zij het eerste cursus- en lesboek op dit gebied geschreven. Hollingworth vestigt de aandacht op de aanzienlijke emotionele problemen en sterke behoefte aan begeleiding van veel zmal-studenten.<sup>168</sup>

Hoe makkelijker de leerling kan leren is, des te groter de behoefte is aan emotionele begeleiding en ondersteuning, volgens Hollingworth.<sup>169</sup>

Kinderen met een IQ hoger dan 180 zijn niet erg gelukkig, omdat zij simpelweg teveel van de anderen verschillen, zo concludeert zij op basis van onderzoek.<sup>170</sup>

Deze kinderen zijn hierdoor vaak buitenbeentjes en vatbaar voor angsten en voor ernstige sociale en emotionele problemen. Zulke kinderen worden aanzienlijk geholpen als zij in een omgeving worden geplaatst met jongeren, of anderen van welke leeftijd dan ook, die hun intellectuele gelijken zijn. Dan hoeven zij hun academische vaardigheden niet te verbergen en lopen zij niet het risico zich te vervreemden van anderen door de onthulling van wat zij weten, hoe zij denken en hoe snel zij nieuwe informatie verwerken.<sup>171</sup>

In § 12.3 wordt geschetst hoe de maakbaarheid kan ontaarden en welke consequenties dit kan hebben.

166 Holahan & Sears 1995, p. IX, XI en 2, Sears, *Science* 1957/125, p. 978, Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 27-29 en 32, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 6 en <https://www.britannica.com/biography/Lewis-Madison-Terman>, laatst geraadpleegd: 12 sept. 2016.

167 Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 28.

168 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7 en Kreger Silverman, *Journal of Educational Psychology* 1992/84, p. 20.

169 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7.

170 Kreger Silverman, *Roeper Review* 1990/12, p. 2 en 6.

171 Kreger Silverman, *Roeper Review* 1990/12, p. 11-12.

### 12.3 EUGENETICA OF ONTAARDING VAN DE MAAKBAARHEID

Eind 19<sup>e</sup> en begin 20<sup>e</sup> eeuw is er in verschillende wetenschapsdisciplines sprake van een biologisch mensbeeld. Op basis van de eugenetica van Galton (zie § 12.2.2) ontstaat een geloof in de maakbaarheid van de mens.

In deze paragraaf wordt een beschrijving gegeven van het aanvankelijke idealisme van de eugenetici (§ 12.3.1), de transformatie van dit gedachtengoed in een maatschappelijke beweging (§ 12.3.2) en de doorwerking hiervan in de westerse samenleving (§ 12.3.3).

#### 12.3.1 Aanvankelijk idealisme

In aanvang is eugenetica een vorm van voortplantingshygiëne, vooral gericht op de preventie van aangeboren afwijkingen en het vergroten van fysieke overlevingskansen. Eugenetici vertonen overeenkomsten met hygiënisten voor wat betreft hun benadering, hun strijd tegen ziekten en hun aanpak. Zowel eugenetici als hygiënisten benaderen de volksgezondheid steeds vanuit een biologisch en een sociologisch perspectief. Aangeboren afwijkingen en kwaliteiten, in de zin van fysieke overlevingskansen, staan centraal. Deze afwijkingen en kwaliteiten kunnen volgens hygiënisten en eugenetici erfelijk zijn maar ook het gevolg zijn van een beschadiging van de kiem. Deze kiembeschadiging kan optreden door ziekten en door schadelijke stoffen als alcohol of lood. Artsen maken zich zorgen om de gezondheid van de toekomstige kinderen die voortkomen uit huwelijken van lijdens aan de veel voorkomende 'ziekten' tuberculose, alcoholisme en geslachtsziekten. Eugenetici en hygiënisten binden de strijd aan tegen deze zogenoemde volksziekten, omdat zij ervan overtuigd zijn dat deze veelvoorkomende ziekten kiemvergiftiging kunnen veroorzaken waardoor het nog ongeborn kind en de latere geslachten worden beschadigd.<sup>172</sup>

Tuberculose of tering, is een zeer besmettelijke infectieziekte die eind 19<sup>e</sup> en begin 20<sup>e</sup> eeuw vele slachtoffers maakt. Hoewel men verdeeld is over de erfelijkheid van tuberculose, vreest men de kiembeschadiging, ook wanneer een zwangerschap zich langere tijd na de besmetting voordoet.<sup>173</sup>

Alcoholisme wordt rond de eeuwwisseling beschouwd als een groot gevaar voor de volksgezondheid. Men gaat ervan uit dat hierdoor de kiem ernstig wordt beschadigd, waardoor hele geslachten kunnen degenereren. In het algemeen wordt zwakzinnigheid geweten aan het verwekken van kinderen onder invloed van alcohol.<sup>174</sup>

---

172 Noordman 1989, p. 15, 30-31, 37, 57 en 74.

173 Noordman 1989, p. 37-38.

174 Noordman 1989, p. 39.

Verder komen besmettelijke geslachtsziekten als syfilis veel voor. In het 19<sup>e</sup>-eeuwse Nederlandse leger is waarschijnlijk 12,5% van de soldaten hiermee besmet, waarvan circa een kwart overlijdt. Geslachtsziekten hebben grote effecten op het nageslacht. Het veroorzaakt zeer ernstige aangeboren afwijkingen zoals blindheid, of kinderen die bij de geboorte zwak en nauwelijks levensvatbaar zijn. Ook is het mogelijk dat zich op latere leeftijd bij het kind een ernstige ziekte openbaart die op de nieuwe generatie wordt overgebracht.<sup>175</sup>

Eugenetici en hygiënisten willen de volksziekten tuberculose, alcoholisme en geslachtsziekten voorkomen door preventie. Hygiënisten bestuderen hiertoe epidemieën met gebruik van statistische methoden. Zij proberen de bevolking gezonder te laten leven. Deze preventieve zorg kan leiden tot een bijna totalitaire controle van de bevolking. Zo wil hygiënist Heije (1809-1876) het gehele leven van de bevolking onder toezicht van een geneeskundig staatsbestuur stellen.<sup>176</sup>

Ook eugenetici achten een dergelijke totalitaire beheersing van het privéleven noodzakelijk om volksziekten te voorkomen. Zij willen deze hygiëne of preventieve maatregelen echter uitbreiden door ook in te grijpen in de voortplanting van de mens door middel van positieve en negatieve eugenetica. Positieve eugenetica beoogt de fertiliteit van mensen met een gunstige erfelijke aanleg te stimuleren en negatieve eugenetica de geboorte van ongewenste nakomelingen te verhinderen.<sup>177</sup>

Haycraft, Engelse hoogleraar fysiologie, schrijft in zijn "Darwinisme en maatschappelijke vooruitgang" dat het van het hoogste belang is om te voorkomen dat "misdadigers en andere maatschappelijk-ongeschikten [...] als de idioot, de epilepticus en andere lieden van deze soort" zich voortplanten. Zij zijn "volmaakt ongeschikt" en moeten worden afgezonderd.<sup>178</sup>

Consequentie van het eugenetisch idealisme over de maakbaarheid van de mens en de samenleving is dat maatregelen worden getroffen waardoor eugenetici niet alleen de waarde van de betreffende mens bepalen, maar ook zijn of haar voortplanting regelen of verhinderen.<sup>179</sup>

In de volgende paragraaf wordt de verandering beschreven van het aanvankelijke idealisme naar een maatschappelijke beweging.

175 Noordman 1989, p. 40-41.

176 Noordman 1989, p. 30.

177 Severijn 1936, p. 1, Noordman 1989, p. 30-31 en 149 en Schulte 1939, p. 436.

178 Koster 1900, p. 67.

179 Severijn 1936, p. 2.

### 12.3.2 Transformatie in maatschappelijke beweging

Vooraf vanaf het begin van de 20<sup>e</sup> eeuw wordt de eugenetica een relevante maatschappelijke beweging in de westerse samenleving.<sup>180</sup> Het leefmilieu en de medische en hygiënische verzorging verbeteren dan sterk, waardoor de kindersterfte afneemt. Dit is een ommekeer, aangezien in de 19<sup>e</sup> eeuw nog circa een kwart van de kinderen in het eerste levensjaar overlijdt. En vanaf circa de jaren '20 van de 20<sup>e</sup> eeuw worden geneesmiddelen tegen tuberculose en geslachtsziekten ontwikkeld. Door deze medicijnen halveert de sterfte door tuberculose. Als gevolg van al deze ontwikkelingen verandert de eugenetische benadering van karakter.<sup>181</sup>

De aandacht van eugenetici verschuift van de levensvatbaarheid van kinderen naar andere kwaliteiten. In hun ogen zorgt de moderne wetenschap ervoor dat veel in aanleg zwakke en ziekelijke kinderen blijven leven en dat zij zich op een gegeven moment kunnen vermeerderen door voortplanting.<sup>182</sup>

Eugenetici streven ernaar mensen met de beste erfelijke aanleg een prominente rol te laten spelen in de samenleving. De maatschappelijke elite is dan gebaseerd op zogenoemde genetische superioriteit. Omdat vanaf de jaren '80 van de 19<sup>e</sup> eeuw sprake is van een geboortedaling onder de maatschappelijk meer welgestelden, het tweekinderenstelsel genoemd, vreest men dat de toekomstige bevolking voor het overgrote deel zal bestaan uit nakomelingen van de allerlaagste milieus. In dat kader maken eugenetici cijfers openbaar over de fertiliteit van zwakzinnigen en misdadigers.<sup>183</sup>

In deze tijd komt een goede geboorte steeds meer in het teken te staan van psychische en sociale kenmerken, zoals intellectuele begaafdheid en de sociale meerderwaardigheid en een slechte geboorte in het teken van psychisch en sociaal zwakken of minderwaardigen, zoals zwakzinnigen.<sup>184</sup>

Omdat men ervan overtuigd is dat de mens zich door intelligentie onderscheidt van het dier, worden veel vormen van minderwaardigheid gereduceerd tot een intellectueel tekort.<sup>185</sup>

---

180 Mans 1998, p. 202.

181 Noordman 1989, p. 74 en 161 en Koster 1900, p. 63.

182 Noordman 1989, p. 74-75 en Koster 1900, p. 63.

183 Herderschêe 1956, p. 103 en Noordman 1989, p. 75 en 78.

184 Noordman 1989, p. 74-75.

185 Noordman 1989, p. 83.

Daar komt bij dat er begin 20<sup>e</sup> eeuw veel aandacht is voor intelligentie en de erfelijkheid hiervan (zie § 12.2.2).<sup>186</sup> Men veronderstelt dat intelligentie makkelijk te meten is en dat de testresultaten niet worden beïnvloed door het sociale milieu. Intelligentie krijgt een sleutelfunctie in de hiërarchie van menselijke meer- en minderwaardigheid. Het symboliseert uitverkorenheid, de domme is de mindere en letterlijk minder-waardige. Als gevolg hiervan leiden de lagere scores bij IQ-tests van (voormalige) immigranten in de VS en mensen uit lagere sociale milieus, tot racisme en de sociale vooroordelen.<sup>187</sup> Desondanks behoren in westerse wetenschappelijke kringen ook tijdens het interbellum eugenetische ideeën of denkbepelden om het menselijk ras te verbeteren tot de normale gespreksthemas.<sup>188</sup>

In de jaren '30 wordt de groep sociaal minderwaardigen nog uitgebreid. Individuen die normen overtreden, zoals prostituees en criminelen, en individuen die ten laste dreigen te komen van de maatschappelijke zorg en steun, zoals werklozen of zwervers, worden dan ook gerekend tot de groep sociaal minderwaardigen. Eugenetici publiceren uitvoerige classificaties van deze a-socialen die ook minder medelijden opwekken dan lichamelijk gehandicapten.<sup>189</sup> Een aantal families komt in de eugenetische literatuur telkens naar voren als voorbeelden van de erfelijkheid van achterlijkheid, onder vermelding van namen die de minderwaardigheid aangeven: de Jukes, de Kallikaks en de Zero's. Hierbij wordt niet ingegaan op de mogelijkheid dat een slechte opvoeding leidt tot deze achterlijkheid.<sup>190</sup>

De economische omstandigheden tijdens de wereldwijde recessie in de jaren '30 vestigen de aandacht op de financiële lasten van de verpleging en afzondering van de velen door de samenleving aangemerkte minderwaardigen. Eugenetici attenderen op de lasten van specifieke families als de Jukes en de Kallikaks waar naar verluid armoede, verwaarlozing, diefstal en seksuele en andere vergrijpen veelvuldig voorkomen.<sup>191</sup>

In 1929 wordt de financiële inschatting gemaakt dat eind 19<sup>e</sup> eeuw het onderhoud van de afstammelingen van een zekere Ada Jukes de staat New York over een periode van ongeveer 75 jaar 1,25 miljoen dollar zou hebben gekost. Van de 1.258 in 1915 nog in leven zijnde afstammelingen van Jukes zou ongeveer de helft zwakzinnig zijn of aan epilepsie lijden en 41 als misdadigers zijn veroordeeld.

186 Noordman 1989, p. 82-83.

187 Noordman 1989, p. 57, 82-84.

188 Mackintosh 2011, p. 19 en Noordman 1989, p. 16.

189 Noordman 1989, p. 82 en 88.

190 Schulte 1939, p. 225 en Liefeland 1959, p. 20.

191 Severijn 1936, p. 2 en Van Herwerden 1929, p. 356 en 358.

In 1939 wordt verhaald dat de kosten die de staat alleen voor de familie Juke heeft gemaakt, reeds 2,5 miljoen dollar bedragen. Over de Kallikaks uit New Jersey gaat een soortgelijk verhaal. Over deze familie heeft de Amerikaanse psycholoog en eugenist Goddard (1866-1957) in 1912 een *case study* gepubliceerd genaamd "The Kallikak family: a study in the heredity of feeble-mindedness".<sup>192</sup>

Uit het Kallikakonderzoek zou volgens velen tevens blijken dat de aanleg voor zwakzinnigheid een recessief overerfbare eigenschap is. Gevolg hiervan zou zijn dat, wanneer man en vrouw beiden zwakzinnig zijn zij dan altijd zwakzinnige kinderen zouden krijgen. Herderschêe geeft aan, dat de onderzoeksgegevens van Goddard deze conclusie onvoldoende onderbouwen en merkt in navolging van Derbishire op: "feiten zijn als de poppen van buiksprekers, zij zeggen precies wat wij zelf willen".<sup>193</sup>

De discussie over de erfelijkheid van achterlijkheid en de gevolgen hiervan voor de verbreiding, is nauw gerelateerd aan discussie over de voortplanting van zwakzinnigen en andere minderwaardigen. In de literatuur die is verschenen voor de Tweede Wereldoorlog wordt vaak aangehaald dat zwakbegaafden en andere erfelijk misdeelden zich ongeremd voortplanten en op den duur het volwaardige of normale gedeelte van de mensen overwoekeren.<sup>194</sup>

Het Engelse "Mental Deficiency Committee" geeft in 1929 aan, dat in Engeland het aantal zwakzinnigen in twintig jaar zal verdubbelen. Eugenetici vrezen dat de toekomstige bevolking voor het overgrote deel zal bestaan uit nakomelingen van minderwaardigen en minderbegaafden door het wegvalen van de natuurlijke selectie, dankzij de moderne wetenschap. Deze degeneratie zou de ondergang van de cultuur betekenen. Eugenetici willen dat de overheid hiertegen maatregelen neemt, opdat er minder minderwaardigen en minderbegaafden geboren worden.<sup>195</sup>

Een ander argument op basis waarvan gepleit wordt voor sterilisatie is, dat er in de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw sprake is van een opvallende toename van het aantal in gestichten opgenomen krankzinnigen (§ 12.1).<sup>196</sup> Dit verschijnsel doet zich niet alleen in Nederland voor, maar ook in Groot-Brittannië, Duitsland, Zwitserland en de VS. Voorstanders van sterilisatie hopen deze toename hiermee te stoppen.<sup>197</sup> Hierop wordt in de volgende paragraaf ingegaan.

192 Van Herwerden 1929, p. 356-358 en Schulte 1939, p. 511-512.

193 Herderschêe 1956, p. 66-67.

194 Schulte 1939, p. 226 en 510 en Liefland 1959, p. 20.

195 Severijn 1936, p. 2-3, Herderschêe 1956, p. 103-104 en Noordman 1989, p. 75, 79 en 88.

196 Noordman 1989, p. 177 en Schulte 1939, p. 512.

197 Schulte 1939, p. 512-513.

### 12.3.3 Doorwerking eugenetica in de westerse samenleving

Rond 1900 is veel belangstelling voor eugenetica. Galton richt een Eugenetisch Laboratorium op en geeft een schenking aan a “Chair of Eugenics” aan het University College in London.<sup>198</sup> In 1912 komen 700 wetenschappers uit Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Duitsland, België, Frankrijk, Scandinavië en Italië af op het eerste Internationaal Eugenetisch Congres in Londen.<sup>199</sup>

Het onderzoek naar psychische raskenmerken en de speculaties over de samenhang tussen fysieke en psychische kenmerken, doen zich overal voor. Zo worden ook in de Nederlandse antropologie schedelmetingen verricht. In de jaren '30 is dat onderzoek nog niet besmet door het nationaalsocialisme.<sup>200</sup> In verschillende landen wordt eugenetica in de praktijk toegepast, waaronder de Verenigde Staten, Duitsland en de Scandinavische landen.<sup>201</sup>

Ingegaan wordt op de doorwerking van de eugenetica in respectievelijk de VS (§ 12.3.3.1) en Europese landen (§ 12.3.3.2).

#### 12.3.3.1 *Involed eugenetica in de VS*

De staat Indiana in de Verenigde Staten heeft in 1907 de eerste sterilisatiewet uitgevaardigd. Sterilisatie wordt toelaatbaar geacht voor recidiverende zedenmisdadigers, psychisch zieken, zwakbegaafden en epileptici. Er is ook een mogelijkheid de sterilisatie gedwongen uit te voeren, wel met een beroepsmogelijkheid. In 1909 volgt de staat Californië, dat sindsdien voorop heeft gelopen in de sterilisatiebeweging.<sup>202</sup>

In 1910 is in de VS de particuliere stichting “Eugenics Record Office” (ERO) opgericht. De aanleiding hiervoor is het onderzoek naar de erfelijkheid van doofheid van Bell (1847-1922), de uitvinder van de telefoon. Het ERO verzamelt door middel van statistisch onderzoek (familiale) kenmerken en eigenschappen van personen die zijn opgenomen in gestichten, zoals opvoedingstehuizen, armenhuizen, tuchtscholen, sanatoria en krankzinnigengestichten. De hieruit resulterende zogenoemde stamlijsten worden gebruikt om overerving van bepaalde eigenschappen te signaleren.<sup>203</sup>

In 1925 beschikt het ERO over circa 35.000 stamlijsten en 1.700 uitvoerige familiegeschiedenissen.<sup>204</sup> Er is echter weinig geschikt eugenetisch onderzoeksmateriaal, omdat mensen laat geslachtsrijp zijn en relatief weinig nako-

198 Mackintosh 2011, p. 19.

199 Van Herwerden 1929, p. 367 en Noordman 1989, p. 93.

200 Noordman 1989, p. 128.

201 Noordman 1989, p. 9.

202 Schulte 1939, p. 486-487.

203 Van Herwerden 1929, p. 350-351.

204 Van Herwerden 1929, p. 352.



melingen krijgen. Aan de wetenschappelijke waarde van het werk van het ERO wordt getwijfeld, omdat men vaak stambomen en gegevens gebruikt die voor andere doeleinden zijn verzameld, zoals statistieken en gegevens van (poli-) klinieken. Daarnaast blijkt het ERO nogal eens creatief om te gaan met de verzamelde gegevens, door bijvoorbeeld aantallen uit stamboomonderzoeken op niet wetenschappelijk verantwoorde wijze te verwerken of conclusies te trekken uit statistisch materiaal dat in verschillende tijdperken is verzameld.<sup>205</sup>

Ook blijkt het onderzoek gevoelig te zijn voor wetenschapsfraude, omdat er behoefte is aan spectaculaire onderzoeksresultaten. Zo zijn in een stamboomonderzoek geretoucheerde foto's opgenomen om de stelling over de erfelijkheid van de degeneratieve eigenschappen meer kracht bij te zetten.<sup>206</sup>

Ondanks de twijfels aan de wetenschappelijke waarde van de resultaten, nemen de vertegenwoordigers van het ERO regelmatig deel aan overheidsbesprekingen en hebben hun adviezen geleid tot verscherpt toezicht op immigratie. Laughlin (1880-1943), directeur van het ERO van 1910 tot de sluiting in 1939, is in 1929 adviseur van de regering op het gebied van de immigratiewetten.<sup>207</sup> Hij is van mening dat van de bewoners in de VS 10% onvruchtbaar zou moeten worden gemaakt, dat wil zeggen 15 miljoen mensen.<sup>208</sup>

Eugenetische ideeën kunnen in de praktijk vergaande consequenties hebben. Zo huldigt de National Breeders' Association in 1913 de eugenetische opvatting:

"De volgende klassen dienen beschouwd te worden als ongeschikt voor de maatschappij en hun nakomelingschap moet zo mogelijk uit het geslacht der mensheid geëlimineerd worden, indien we het kwaliteitsniveau, wezenlijk voor de vooruitgang van de natie en ons ras, willen handhaven of verheffen: zwakzinnigen, paupers, misdadig-aangelegden, epileptici, krankzinnigen, constitutioneel zwakken, voorbeschikten voor specifieke ziekten, mensen met aangeboren misvormingen en zintuiglijk gebrekkigen."<sup>209</sup>

Sterilisatie en levenslange opsluiting worden als voornaamste oplossing gezien. Veel staten, in 1933 al 26, hebben tussen 1907 en 1940 een sterilisatiewet en/of huwelijksverbod voor bepaalde doelgroepen aangenomen. Tot 1933 zijn in Californië 6.000 mensen, grotendeels zwakzinnigen, gesteriliseerd. Naast zwakzinnigen zijn ook recidiverende misdadigers gesteriliseerd.<sup>210</sup>

Tot zover de doorwerking van de eugenetica in de VS. In het volgende komt de invloed in de Europese landen aan de orde.

205 Hagedoorn-Vorstheuvél La Brand 1924, p. 448-449.

206 Noordman 1989, p. 24.

207 Van Herwerden 1929, p. 355.

208 Schulte 1939, p. 487.

209 Mans 1998, p. 202, Severijn 1936, p. 3 en Noordman 1989, p. 15 en 198.

210 Mans 1998, p. 202, Severijn 1936, p. 3 en Noordman 1989, p. 15 en 198.

### 12.3.3.2 *Involoed eugenetica in Europese landen*

In Europa doen vele Duitse en enkele Scandinavische eugenetici, genetici en sociologen onderzoek naar de superioriteit van het eigen ras. In Duitsland wordt in 1904 het tijdschrift "Archiv für Gesellschaftsbiologie und Rassenhygiene" uitgegeven. In Noorwegen wordt in 1908 een programma voor Rashedygiene opgesteld en moet iedereen een identiteitsboek bezitten met alle persoonlijke gegevens. Na het overlijden moet dit boek worden gedeponeerd in een Centraal Bureau.<sup>211</sup>

Zwitserland is in 1928 het eerste Europese land met een sterilisatiewet, daarna volgen in 1929 Denemarken, in 1934 Zweden en Noorwegen, in 1935 Finland. De in 1932 in Engeland opgestelde wet stuit echter op verzet. In Duitsland wordt in 1933 door het Derde Rijk in korte tijd een sterilisatiewet afgekondigd, waarin ook gedwongen sterilisatie is geregeld en specifieke aanwijzingen zijn opgenomen voor de toepassing hiervan. Met het in werking treden van deze wet op 1 januari 1934 neemt de massale toepassing van sterilisatie en de toepassing onder dwang een aanvang.<sup>212</sup>

In de tweede helft van de jaren '30 zijn Duitse eugenetici veelal tevens verdedigers van de nationaalsocialistische raspolitiek. Eugenetica krijgt dan raszuiverheid als nevendoel.<sup>213</sup>

Er wordt ook een Huwelijksgezondheidswet opgesteld waarmee een huwelijk kan worden geblokkeerd.<sup>214</sup>

De Duitse Sterilisatiewet van 1934 maakt op grote schaal (dwang-) sterilisatie mogelijk op eugenetische indicatie. In de wetgeving en het commentaar daarbij zijn de volgende redenen opgenomen: aangeboren zwakzinnigheid, schizofrenie, manisch-depressieve psychose, erfelijke epilepsie, erfelijke Sint Vitus-dans, erfelijke blindheid en doofheid, zware erfelijke misvormingen en alcoholisme in zware vorm. Het begrip zwakzinnigheid wordt zeer ruim opgevat. "Wilszwakke en onbestendige antisociale psychopathen" worden namelijk ook onder de noemer zwakzinnigen gesteriliseerd. In de wet is het besluit tot sterilisatie in principe afhankelijk gemaakt van de beslissing of de ziekte erfelijk is, behalve bij schizofrenie, manisch-depressieve psychose en alcoholisme. Het begrip zware erfelijke misvormingen wordt echter eveneens zeer ruim opgevat, gezien het feit dat een klompvoet, een hazenlip en een wolfsmond ook als zodanig worden beschouwd. De wet heeft tevens een racistisch karakter. Artsen zijn verplicht mensen aan te geven. In 1934 zijn 56.244 mensen gesteriliseerd.<sup>215</sup>

211 Van Herwerden 1929, p. 367-369 en 371.

212 Noordman 1989, p. 199 en Schulte 1939, p. 489-492 en 494.

213 Noordman 1989, p. 130.

214 Noordman 1989, p. 131.

215 Noordman 1989, p. 128, 131 en 199 en Schulte 1939, p. 501-502 en 504.

Rond 1939 worden zo'n 350.000 gehandicapte, zwakzinnige en andere erfelijk zieke Duitsers gedwongen zich te laten steriliseren.<sup>216</sup> Hitler noemt in "Mein Kampf" sterilisatie de humanste daad van de mensheid waardoor miljoenen ongelukkigen een onverdiend leiden bespaard blijft.<sup>217</sup>

Al in juli 1939 begint Duitsland met het voorbereiden van een grootscheeps euthanasie-programma in inrichtingen.<sup>218</sup>

Hitler draagt Reichsleiter Bouhler en Professor Brandt op om "de bevoegdheden van speciaal daartoe aan te wijzen artsen zodanig uit te breiden dat aan zieken die naar menselijke maatstaven ongeneeslijk zijn, na een uiterst kritische beoordeling van hun ziekte-toestand de genadedood kan worden verleend".<sup>219</sup>

Artsen van inrichtingen moeten lijsten invullen, waarin volgens centrale richtlijnen mensen worden aangekruist die voor deze genadedood in aanmerking komen. Hierop staan onder meer zwakzinnigen.<sup>220</sup>

Tussen 1939 en 1941 worden ongeveer 80.000 krankzinnigen en zwakzinnigen door vergassing om het leven gebracht. Daarnaast komen in de hele oorlog meer dan 80 procent van alle 240.000 in inrichtingen levende bewoners door uithongering of dodelijke injecties om het leven.<sup>221</sup>

Naast deze negatieve eugenetica heeft het naziregime ook een positieve eugenetische politiek gevoerd. Zo levert het Lebensborn-project jonge, Ari-sche vrouwen, gewoonlijk van bezette landen zoals Nederland en Noorwegen, aan SS-troepen die met verlof zijn. De bedoeling hiervan is, dat het uiteindelijk nageslacht te zijner tijd de mannen zouden vervangen die op het slagveld zijn omgekomen.<sup>222</sup>

In Nederland wordt in 1914 een zwakke poging ondernomen om voor de eugenetica belangstelling op te wekken, maar zonder resultaat.<sup>223</sup>

Toonaangevende Nederlandse biologen als De Vries, een van de herontdekkers van Mendels wet, Lotsy (1867 – 1931), lector in Leiden, en Tammes (1871 – 1941), Nederlands eerste hoogleraar in de erfelijkheid-sleer, zijn voorzichtig in het toepassen van conclusies uit biologisch onderzoek op de mens en de maatschappij. Men is sceptisch over blijvende kwaliteitsverbetering van de bevolking, of rasverbetering.<sup>224</sup>

216 Mans 1998, p. 203 en Mackintosh 2011, p. 19-20.

217 Schulte 1939, p. 550.

218 Mans 1998, p. 229.

219 Mans 1998, p. 229.

220 Mans 1998, p. 230.

221 Mans 1998, p. 203 en Mackintosh 2011, p. 19-20.

222 Mackintosh 2011, p. 20.

223 Van Herwerden 1929, p. 373, Noordman 1989, p. 97 en Schulte 1939, p. 548.

224 Noordman 1989, p. 59, 61 en 63.

De Vries acht wel de invloed van *nature* groter dan van *nurture*. Scholen moeten in zijn perspectief minder streven naar een gelijkvormige ontwikkeling van leerlingen.<sup>225</sup> Tammes richt zich vooral op het benutten van de beschikbare aanleg door het verbeteren van opvoeding en milieu.<sup>226</sup>

Schulte, arts en gespecialiseerd in de antropogenetica, geeft in zijn boek "Erfelijkheid en eugenetiek Deel II Erfelijkheid bij den mensch en toepassing der erfelijkheidsleer" uit 1939 aan dat de staat niet zijn macht en invloed mag aanwenden om een onschuldige onderdaan gedwongen te steriliseren. Het is voor het individuele welzijn niet vereist en leidt niet tot behoud van leven of gezondheid. Derhalve acht hij sterilisatie als eugenetische maatregel tegennatuurlijk, onredelijk en onaanvaardbaar. Bovendien is het niet doelmatig of heilzaam voor de gemeenschap en is het uit godsdienstig-ethische optiek ongeoorloofd.<sup>227</sup>

De vertegenwoordiging van de Nederlandse eugenetische beweging bestaat uit artsen en wetenschappers. Herwerden, voorvechtster voor de eugenetica, is arts en wetenschappelijk onderzoeker, Frets, tevens sociaaldemocratisch gemeenteraadslid, is gestichtsarts en Sanders, een (Joodse!) arts.<sup>228</sup> Er zijn Nederlandse eugenetici die voorstanders zijn van sterilisatie, maar het aantal tegenstanders is veel groter.<sup>229</sup> Eugenetici in Nederlands geloven niet dat ras en volk synoniem zijn. Men distantieert zich van de rassenleer en is negatief over de Duitse rashygië.<sup>230</sup>

In 1941 wordt het Nederlands eugenetisch tijdschrift opgeheven. In overgrote meerderheid willen de Nederlandse eugenetici niet meewerken aan de Duitse rashygië.<sup>231</sup>

Het (darwinistische) selectieprincipe, het erfelijk determinisme en de erfelijke voorbeschikking zijn in Nederland niet populair.<sup>232</sup>

Christenen staan welwillend tegenover positieve eugenetiek voor wat betreft de preventieve activiteiten op het gebied van de volksgezondheid, maar afwijzend tegenover negatieve eugenetiek. Zij achten de overheid niet bevoegd om zogenoemde minderwaardigen te steriliseren, omdat de waarde van het leven niet te beoordelen is. In verband met de eeuwige bestemming van de mensheid zijn alle beoordelingen op basis van somatische en psychische gezondheid, sociologische of economische normen en politieke

---

225 Noordman 1989, p. 60.

226 Noordman 1989, p. 63.

227 Schulte 1939, p. 541, 543 en 547.

228 Noordman 1989, p. 14-16.

229 Schulte 1939, p. 550.

230 Van Herwerden 1929, p. 368-369 en Noordman 1989, p. 129-130.

231 Noordman 1989, p. 127.

232 Noordman 1989, p. 57.

waarde betekenisloos. Uit christelijk perspectief mogen zeker degenen die een lijdensweg doorlopen, niet daarom als minderwaardig worden aange-merkt. De christelijke liefde dient hen juist te beschermen en te verplegen.<sup>233</sup>

Maatregelen om de voortplanting van zwakzinnigen en andere “genetisch minderwaardigen” tegen te gaan zijn in Nederland nooit gerealiseerd.<sup>234</sup> Zo heeft de overheid in Kamerdebatten in 1924 en 1953 besloten gemeenten niet te vragen om eugenetisch propagandamateriaal uit te delen over het uitvoeren van een geneeskundig onderzoek voor het huwelijk. Dergelijk onderzoek wordt door de overheid steeds beschouwd als een individuele verantwoordelijkheid die niet door druk van de overheid mag worden uitgehold.<sup>235</sup>

Na 1934 neemt de kritiek van Nederland op de nationaalsocialistische eugenetica en de Sterilisatiewet in Duitsland toe.<sup>236</sup>

Sinds de Tweede Wereldoorlog wordt het begrip eugenetica sterk geassocieerd met de racistische ideologie en de rashygiëne van het nationaalsocialisme. Het biologisch mensbeeld van de eugenetica is hierdoor verdacht geworden.<sup>237</sup> Desondanks blijven vooral medici bezig met het voorkomen van erfelijke en aangeboren afwijkingen. Wanneer de medische techniek vordert, treedt het medisch-ethisch probleem weer op de voorgrond.<sup>238</sup>

In § 12.4 wordt ingegaan op het beeld dat men in deze tijd heeft van afwijkenden.

#### 12.4 AMBIVALENT BEELD VAN AFWIJKENDEN

Begin 19<sup>e</sup> eeuw wordt nog geen duidelijk onderscheid gemaakt tussen de verschillende soorten afwijkenden. Langzamerhand worden wel verschillende behandelingen toegepast.

In § 12.4.1 wordt ingegaan op het beeld dat men in de samenleving heeft van waanzinnigen, zotten, onnozelen en idioten en in § 12.4.2 op het beeld van wonderkinderen en genieën.

---

233 Severijn 1936, p. 11-13 en Schulte 1939, p. 547.

234 Mans 1998, p. 202.

235 Noordman 1989, p. 107, 161-162, 166 en 168.

236 Noordman 1989, p. 128.

237 Mans 1998, p. 203 en Noordman 1989, p. 137 en 145.

238 Noordman 1989, p. 144.

### 12.4.1 Waanzinnigen, zotten, onnozelen en idioten

Evenals in de Nieuwe Tijd is begin 19<sup>e</sup> eeuw het beeld van en de houding ten opzichte van waanzinnigen, zotten, onnozelen en idioten ambivalent. De zorg voor hen neemt enerzijds toe door caritas of naastenliefde<sup>239</sup> en doordat mensen met afwijkend gedrag als slachtoffer van hun jeugd worden beschouwd.<sup>240</sup> Anderzijds wordt getracht hun bestaan, in de zin van voortplanting, te voorkomen door segregatie van mannen en vrouwen in aparte scholen, dagcentra, werkplaatsen en tehuizen.<sup>241</sup> Deze segregatie van de geslachten komt voort uit de traditionele charitatieve hulpverlening. In de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw wordt dit steeds meer toegepast, om de samenleving te beschermen en om bestwil van de patiënten.<sup>242</sup>

De ontdekking van de verstandelijk beperkte Wilde van Aveyron in 1799 is een belangrijke aanleiding voor de wetenschappelijke interesse voor afwijkende kinderen in de westerse samenleving. Deze 11 à 12 jarige jongen die in de bossen van Aveyron is aangetroffen, lijkt alleen in uiterlijk op een mens maar leidt verder een dierlijk bestaan.<sup>243</sup> Nadien is het gebruik geworden dat men een krankzinnig of idioot kind tracht te genezen door opvoeding, wanneer het een arts niet is gelukt het kind op andere wijze te genezen. Hiertoe worden speciale voorzieningen opgericht voor zielzwakke of idiote kinderen en geneeskundige gestichten voor krankzinnigen.<sup>244</sup>

In een "Verhandeling over de behandeling van kinderen van zwakke zielsvermogens" uit 1821 worden deze kinderen in drie groepen verdeeld. De eerste groep kinderen begrijpt niets. Zij hebben behoefte aan liefde, niet aan onderwijs. De tweede groep heeft onvoldoende "hogere of lagere zielsvermogens" en lijkt bewusteloos. Sommigen van deze kinderen kunnen zich echter ontwikkelen en zouden zelfs genieën kunnen zijn. Voor deze groep is aangepast onderwijs nodig. De derde groep kinderen mist bepaalde hogere of lagere zielsvermogens. Zij hebben bijvoorbeeld een slecht geheugen of een beperkte concentratie. Deze kinderen kunnen naar een normale school. Hierbij wordt opgemerkt dat het falen van deze kinderen ook de schuld van de school zou kunnen zijn.<sup>245</sup>

239 De Bijbel benadrukt de caritas of naastenliefde, de plicht om anderen te helpen. Gehandicapten en 'zotten' worden beschouwd als een 'broeder' van Jezus Christus. Bolkestein & Menkveld 1978, p. 11.

240 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 59 en 655 en Mans 1998, p. 201.

241 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 655 en Mans 1998, p. 63 en 201.

242 Noordman 1989, p. 177.

243 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 655, Sanders-Woudstra 1976, p. 3 en Zaal 1995, p. 111, Humphrey 1962, p. VI, Itard (1801) 1962, p. 3-4 en 6 en Liefland 1959, p. 16.

244 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 655 en 663 en Noordman 1989, p. 177.

245 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 656-657.

Herderschêe (1877-1960), een Nederlandse arts en pionier op het gebied van buitengewoon onderwijs, meldt in de jaren '30 hoe zwakzinnigen voorheen vanzelf door de galg of door geslachtsziekten uitstierven. Hij herhaalt dit standpunt nog eens in 1956. Aangezien in de 20<sup>e</sup> eeuw deze vorm van selectie verdwijnt, kunnen zwakzinnigen zich ongeremd voortplanten.<sup>246</sup>

Toch pleit Herderschêe er niet voor om alle zwakzinnigen te steriliseren, omdat bij de grote groep van debielen de diagnose niet altijd gemakkelijk te stellen is.<sup>247</sup>

“Maar zelfs al zou men alle zwakzinnigen steriliseren, dan spreekt het vanzelf, dat daarmee in afzienbare tijd de zwakzinnigheid niet zou worden uitgeroeid. Wie dat beoogt, mocht wel beginnen met alle psychopathen en drankzuchtigen te steriliseren. Van zwakzinnigen heeft men nooit grote daden, noch grote zonen gezien; anders bij de psychopathen: Beethoven, zijn vader en grootvader waren drankzuchtig, de moeder van prins Maurits leed aan delirium tremens, ernstig psychopaat waren [...] Napoleon, Rousseau, Goethe, ja misschien wel de meerderheid der groten, wier negatieve waarde voor het ras ruimschoots wordt gecompenseerd door hun culturele betekenis voor de mensheid. Nee, van het doen verdwijnen van zwakzinnigheid zal in afzienbare tijd geen sprake zijn. In ieder geval, laat ons doen, wat de hand vindt om te doen, om te trachten, de donkere dreiging van de ondergang onzer beschaving te bezweren.”<sup>248</sup>

Na de invoering van de leerplicht in 1900 gaat men anders naar gehandicapten kijken. Men wordt zich bewust van de zogenoemde debielen en men gaat hen op een andere manier waarderen en behandelen.<sup>249</sup> Door de ontwikkeling van intelligentietests en het Intelligentie Quotiënt lijkt intelligent meetbaar (§ 12.2.4).

In de eugenetica vervult intelligentie een sleutelfunctie in de hiërarchie van menselijke meer- en minderwaardigheid (§ 12.3.2) Eugenetici verspreiden begin 20<sup>e</sup> eeuw het beeld dat zwakzinnigen beschikken over grote fertiliteit als gevolg van een overmatige seksuele energie. Debiele meisjes worden door hen aangemerkt als vruchtbaar en wellustig.<sup>250</sup>

246 Herderschêe 1956, p. 102-103 en Noordman 1989, p. 75 en 78.

247 Herderschêe 1956, p. 107.

248 Herderschêe 1956, p. 108.

249 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 22-23.

250 Noordman 1989, p. 84.

Fernald, geneesheer-directeur van een zwakzinnigeninrichting, beschouwt rond 1900 zwakbegaafden als minderwaardige mensen. Hij spreekt over de enorme sociale en economische lasten van zwakbegaafden. Hij noemt hen “bijna altijd immoreel”, dragers van geslachtsziekten, veroorzakers van pauperisme, misdaad en andere sociale problemen.<sup>251</sup>

De arts Hagedoorn-Vorstheuvel La Brand signaleert in 1924:

“De uitspraak, dat alle mensen gelijk zijn, wordt nog steeds hier en daar gehoord, al is eigenlijk niemand van die gelijkheid overtuigd, behalve misschien een enkele zending. Het schijnt onmogelijk te zijn om niet onmiddellijk aan het idee soortvreemd het idee inferieur vast te knopen. Dit is ook heel goed te begrijpen. Naast de mate van aanpassing aan het milieu is conformiteit aan het normale type een objectieve maatstaf voor superioriteit. Afwijkende individuen, welke niet overeenkomen met het gewone, normale type, zijn inferieur. En dus moet naar deze standaard gemeten ook een individu van een andere groep, welke in zijn eigenschappen ook afwijkt van wat in ons type gemiddeld en normaal is, ons inferieur voorkomen.”<sup>252</sup>

Tijdens de Tweede Wereldoorlog ontardt de eugenetica en worden mensen gedwongen zich te laten steriliseren of krijgen zij de genadedood (§ 12.3.3).

In deze paragraaf is het beeld beschreven dat men in de samenleving heeft van waanzinnigen, zotten, onnozelen en idioten. In de volgende paragraaf wordt het beeld van wonderkinderen en genieën weergegeven.

#### 12.4.2 Wonderkinderen en genieën

Het negatieve beeld van wonderkinderen en genieën, of vroegrijpe en vroegwijze kinderen dat zich voor 1813 heeft gevestigd, verbetert geenszins.<sup>253</sup> De angst voor vroegrijpheid als voorteken voor krankzinnigheid lijkt slechts groter geworden onder invloed van de Victoriaanse waarden en normen en het verband dat veel psychologen en onderzoekers signaleren tussen krankzinnigheid en (sexuele) overprikkelbaarheid (zie § 12.2.4.).

251 Noordman 1989, p. 84.

252 Hagedoorn-Vorstheuvel La Brand 1924, p. 441.

253 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 12, Boekholt & de Booy 1987, p. 14 en Bolkestein & Menkveld 1978, p. 12.



Medici, pedagogen en onderwijshervormers waarschuwen vanaf 1830 tegen het aanmoedigen van vroegrijpheid.<sup>254</sup> Zij classificeren het vroegrijpe kind in steeds meer geschriften als abnormaal of neuroot.<sup>255</sup> Deze kinderen hebben een slechte reputatie, omdat men gelooft dat zij gewoonlijk psychotisch, abnormaal of psychopaat zijn c.q. worden.<sup>256</sup>

Elke voorsprong wordt in deze periode beschouwd als een slecht voorteken.<sup>257</sup> Vroegrijpheid wordt als een ziekte gezien, ook eind 19<sup>e</sup> eeuw nog. Sommigen associëren het met tuberculose, anderen met gestoordheid.<sup>258</sup> Er wordt geclaimd dat, als het kind niet overlijdt, het op latere leeftijd zal gaan leiden aan post-adolescente domheid of krankzinnigheid.<sup>259</sup>

Ouders zijn erg bang voor vroegrijpheid en pedagogen dringen aan op therapie.<sup>260</sup> Onder het motto Vroeg rijp, vroeg rot wordt gepleit om het kind langzaam te laten rijpen om een volwaardig en uitgebalanceerd leven als volwassene te kunnen ontwikkelen. De mythe bestaat dat veel grote genieën heel dom of zelfs idioot waren in hun kindertijd.<sup>261</sup>

Derhalve wordt de kindertijd van het jonge genie of het wonderkind verlengd. Elke ontwikkelingsperiode moet volledig worden beleefd. Een slim kind moet worden beschermd tegen intellectuele stimulatie en elke neiging tot vroege slimheid dient te worden ontmoedigd.<sup>262</sup>

In 1843 wordt geadviseerd: "If a child exhibits any symptoms of precocity, it should be taken immediately from books and be permitted to ramble and play in the open air, or engage in manual labor."<sup>263</sup>

Het beeld dat er een verband is tussen krankzinnigheid en genialiteit blijft in 20<sup>e</sup> eeuw voortleven.

254 Kett, *AJS* 1978/84, p. 185.

255 Terman & Oden 1948, p. 1.

256 Kett, *AJS* 1978/84, p. 183 en Herderschêe 1956, p. 108.

257 Terman & Oden 1948, p. 282.

258 Kett, *AJS* 1978/84, p. 185.

259 Terman & Oden 1948, p. 1.

260 Kett, *AJS* 1978/84, p. 185.

261 Terman & Oden 1948, p. 1 en Herderschêe 1956, p. 17.

262 Terman & Oden 1948, p. 1.

263 Kett, *AJS* 1978/84, p. 185.

Herwerden, Nederlandse arts, wetenschappelijk onderzoekster en voorvechtster van de eugenetica, schrijft in 1929:

“Dat het genie met zijn fijnbesnaarde natuur, aanvoelend het diepste wezen der menscheid in heden en verleden, somtijds op de grens kan staan door de mensen getrokken tussen normaal en abnormaal, – wie zal zich hierover verwonderen?”<sup>264</sup>  
 “Dat naast en bij zeer hooge begaafdheid psychopathen worden aangetroffen is algemeen bekend. In de naaste verwachtschap van Goethe komen zielsziekten voor. Pascal leed aan hallucinaties. In het begaafde geslacht der Habsburgers en der Medici kwamen veelvuldig psychosen voor.”<sup>265</sup>

Herderschêe geeft zowel in de eerste druk van zijn boek “Achterlijke kinderen” uit 1934 als in de derde druk uit 1956 aan, dat misschien wel de meerderheid der groten in de samenleving psychopathen zijn geweest of hiervan afstammen. Hij noemt hierbij voorbeelden als Wagner, Bismarck, Michel Angelo, Napoleon, Rousseau en Goethe.<sup>266</sup>

Begin jaren '20 lijkt zich een begin van een attitudeverandering ten aanzien van vroegrijpen of zeer makkelijk lerenden af te tekenen. In deze tijd, na de groepsintelligentietests tijdens WOI, neemt het begrip IQ vorm aan en start Terman zijn longitudinale onderzoek (zie § 12.2.2).<sup>267</sup>

Rond deze tijd heeft circa twee derde van alle grote steden in de VS min of meer een programma voor zeer makkelijk lerende studenten en beginnen enkele schoolsystemen te experimenteren met speciale klassen voor zml-kinderen.<sup>268</sup> Ook uit experimenten in 1930 van het Teachers College van de Columbia University spreekt een toenemende aandacht voor excellentie. Hierbij wordt geëxperimenteerd met verrijgingsmodules en toegepast onderzoek in public schools in New York City.<sup>269</sup>

Verschillende tijdschriften in de jaren '20 publiceren artikelen over enkele vroegrijpe kinderen waarin de nadruk wordt gelegd op hun intensieve intellectuele training op jonge leeftijd.<sup>270</sup>

In Duitsland wordt eveneens aangepast onderwijs aangeboden aan makkelijk lerenden. Vanwege het grote verlies aan mensen tijdens de Eerste Wereldoorlog is een *menschenökonomische Planung* nodig en worden *Berliner Begabenschulen* opgericht. Doel van deze scholen is om voor makkelijk lerende kinderen uit de lagere milieus de aansluiting op het middelbaar

264 Van Herwerden 1929, p. 306.

265 Van Herwerden 1929, p. 316.

266 Herderschêe 1956, p. 108.

267 Barbe & Renzulli 1981, p. 2.

268 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 5 en Kett, *AJS* 1978/84, p. 206.

269 Tannenbaum 2000, p. 34.

270 Kett, *AJS* 1978/84, p. 206.

onderwijs te vergemakkelijken. Tijdens het zevende en laatste jaar van de *Volksschule*-periode worden leerlingen na een uitgebreid psychologisch onderzoek geselecteerd voor een tweejarige scholing op een *Begabenschule*.<sup>271</sup>

Ondanks deze signalen van interesse in vroegrijpe kinderen blijft onder een deel van het publiek, de leerkrachten en de psychologen het verzet tegen de stimulering van deze kinderen groot.<sup>272</sup>

Witty merkt in 1951 op:

“that as early as the 1860s some school systems had multiple-track and flexible promotion systems which allowed bright children to advance more rapidly than average children, but the main burst of interest in special education for the gifted came only after 1920. Some experiments were made in the 1920s and 1930s with skipping bright children through the grades, but opposition to skipping ran strong among administrators, and skipping was on the way out by 1950.”<sup>273</sup>

Tussen 1900 en 1920 wordt in het openbaar onderwijs en in een aantal jongerenorganisaties in de VS de animositeit tegen vroegrijpheid tot een soort officiële ideologie, zo signaleert Kett. Artikelen in tijdschriften over intensieve training van makkelijk lerenden krijgen in 1915 bijtende kritieken.<sup>274</sup>

In 1924 wordt onthuld dat de vroegrijpe Sidis jr, over wie eerder in tijdschriften was gepubliceerd, op 26-jarige leeftijd slechts een radartje in een kantoor is. Dit leidt in de media tot een golf van kritiek op de onderwijsmethoden van Sidis' vader. Laatstgenoemde is hoogleraar psychologie aan de universiteit van Harvard.<sup>275</sup>

Vanwege de focus op overleven tijdens de crisisjaren of de *Great Depression* en de toegenomen belangstelling voor gelijkheid en democratie, neemt de aandacht voor onderwijs voor makkelijk lerenden in de jaren '20 en '30 sterk af.<sup>276</sup>

De meeste leerkrachten zijn van mening dat een school alle kinderen aan dezelfde ervaringen moeten blootstellen om hen tot een goed burger op te voeden. Alleen voor de trage leerlingen zijn zij bereid dit ideaal aan te passen. De meeste psychologen gaan ervan uit dat intelligentie een vast gege-

271 Van Heek, e.a. 1976, p. 312.

272 Kett, *AJS* 1978/84, p. 206.

273 Kett, *AJS* 1978/84, p. 206.

274 Kett, *AJS* 1978/84, p. 187 en 205-206.

275 Kett, *AJS* 1978/84, p. 206.

276 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 5.

ven is, gebaseerd op erfelijkheid. Speciale klassen voor makkelijk lerenden in scholen worden op basis hiervan afgekeurd.<sup>277</sup>

In de volgende paragraaf wordt het Nederlands onderwijsbeleid geschetst.

## 12.5 NEDERLANDS ONDERWIJSBELEID VAN 1813 TOT 1946

In de eerste helft van de 19<sup>e</sup> eeuw beschikt de eenvoudige en overzichtelijke agrarisch-ambachtelijke Nederlandse samenleving over een eveneens eenvoudige schoolstructuur met een beperkte onderwijsinhoud.<sup>278</sup>

In 1811 bezoekt 57% van de kinderen van 6 tot en met 12 jaar de lagere school. Dit is rond 1850 toegenomen tot circa 75% en rond 1900 tot 87%.<sup>279</sup> Vanwege het onregelmatige schoolbezoek steken de kinderen er relatief weinig van op.<sup>280</sup> Slechts 4% van deze kinderen gaat rond 1900 naar het vervolgonderwijs. Zo'n 2% van de Nederlandse bevolking is analfabeet.<sup>281</sup>

Aan beroepsonderwijs en voortgezet algemeen onderwijs is nauwelijks behoefte, lager onderwijs is voor de meeste Nederlanders voldoende. Vakbekwaamheid voor het uitoefenen van een beroep in de landbouw, de nijverheid en de handel wordt op de werkvloer verkregen. Het meest eenvoudige voortgezet algemeen onderwijs neigt al naar elitevorming, omdat de overheid het liberale uitgangspunt hanteert dat ouders zelf moeten investeren in een diploma van het voortgezet onderwijs.<sup>282</sup> Hierdoor is er een sociaal-economische drempel voor deelname aan het vervolgonderwijs. Scholen richten zich op opvoeding en opleiding van kinderen uit een bepaalde maatschappelijke kring. De elitaire gymnasia zijn dan ook niet bedoeld voor kinderen van minvermogenden. In 1880 zijn per gymnasium slechts 61 leerlingen ingeschreven.<sup>283</sup>

In deze paragraaf wordt ingegaan op de vernieuwingen in onderwijsbeleid en -regelgeving (§ 12.5.1), de uitbreiding van het buitengewoon onderwijs (§ 12.5.2) en het onderwijsbeleid voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog (§ 12.5.3).

### 12.5.1 Schoolstrijd door onderwijsvernieuwingen

Na de val van Napoleon worden de vernieuwingen uit de onderwijswet van 1806 in gang gezet.

277 Kett, *AJS* 1978/84, p. 206.

278 Dodde 1993, p. 57.

279 Dodde 1993, p. 61 en 81.

280 Dodde 1993, p. 61.

281 Dodde 1993, p. 81-82 en 100.

282 Dodde 1993, p. 57, 81-82 en 99-100.

283 Idenburg 1958, p. 8 en Dodde 1993, p. 81-82.

De Grondwet voor de Verenigde Nederlanden in 1814 vermeldt dat het (openbaar) onderwijs “een aanhoudend voorwerp van de zorg van de regering” is “ter bevordering van Godsdienst, als vaste steun van den Staat en ter uitbreiding van kennis”.<sup>284</sup> Tevens draagt onderwijs bij aan natievorming.<sup>285</sup>

Dit artikel wordt in de Grondwet van 1815 enigszins aangepast. De zinsnede “ter bevordering van Godsdienst” is dan weggelaten. Begin 19<sup>e</sup> eeuw beschouwen de regering, de verlichte protestanten en de Maatschappij tot Nut van ’t Algemeen de mens namelijk niet meer als “onbekwaam tot enig goed en geneigd tot alle kwaad”. De mens kan godsdienstig en zedelijk worden opgevoed en zelf werken aan de verbetering van zijn lot. Wel dienen kinderen te worden gevormd in algemeen-christelijke deugden, zoals eerlijkheid en het nuttig besteden van de tijd. De grootste deugd is het gehoorzamen van God, de overheid, de in de maatschappij hoger geplaatsten, de onderwijzers en de ouders. Als gevolg van deze onderwijsvernieuwing worden scholen in een gematigde protestants-verlichte geest ingericht. Plaatselijk is het verzet hiertegen van orthodoxe protestanten, katholieken en joden zo groot, dat hier en daar kan worden gesproken van een schoolstrijd.<sup>286</sup>

Afgezien van het genoemde artikel, blijven de overige doelen in de Grondwet van 1815 wel gehandhaafd. Het onderwijs blijft dienen als “vaste steun van de Staat”, omdat het zorgt voor stabiliteit. Burgers worden opgevoed tot staatsburgers die belang hechten aan de waarden van het politieke stelsel. Verder blijft ook “uitbreiding van kennis” doel van het onderwijs. Door de ontplooiing van talenten dient onderwijs het welzijn van de burgers en draagt het bij aan een verhoging van de welvaart.<sup>287</sup>

Hoewel men door beter onderwijs armoede en criminaliteit wil uitbannen en van ieder een nuttige burger willen maken, streven de onderwijshervormers er slechts naar een kind op te leiden tot het niveau dat met de stand overeenkomt. De massa kan derhalve blijven volstaan met alleen leesonderwijs. Met behulp van leesboeken worden namelijk de maatschappelijke en christelijke deugden aangeleerd. Dat de ontwikkeling van het normbesef in het onderwijs van groter belang is dan ontwikkeling van de verstandelijke vermogens, blijkt tevens uit het feit dat voor schrijven en rekenen extra schoolgeld moet worden betaald.<sup>288</sup>

284 Van Esch 1988, p. 11, Boekholt & de Booy 1987, p. 102 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 9.

285 Van Wieringen 1996, p. 21 en Blom & Lamberts 2003, p. 250.

286 Van Esch 1988, p. 11, Dodde 1993, p. 55 en Boekholt & de Booy 1987, p. 104, 132-133, 135-136 en 150.

287 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 9-10.

288 Boekholt & de Booy 1987, p. 103-104, 107-109.

Eind jaren '20 en begin jaren '30 breidt de plaatselijke schoolstrijd van de katholieken en de orthodox-protestanten tegen de openbare school zich uit. Eind jaren dertig leidt de behoefte van de katholieken en orthodox-protestanten aan een confessionele school tot een landelijke schoolstrijd tegen het bestaande onderwijsstelsel.<sup>289</sup>

In de liberale Grondwet van 1848 is met het recht op vrijheid van onderwijs de oprichting van bijzondere confessionele scholen mogelijk gemaakt.<sup>290</sup> Het openbaar onderwijs wordt bestuurd door de overheid en de inrichting en organisatie worden geregeld bij wet. Het bijzonder onderwijs wordt bestuurd door particulieren of stichtingen en de inrichting en organisatie worden geregeld door eigen statuten en regels.

De vrijheid van onderwijs wordt onderverdeeld in de vrijheid van oprichting, van richting en van inrichting.<sup>291</sup> Vrijheid van oprichting betreft de vrijheid om een school op te richten van welke godsdienstige of levensbeschouwelijke aard dan ook of juist het bewust afzien van zo'n aard. Met vrijheid van richting wordt bedoeld op het recht van het bijzonder onderwijs om les te geven dat in overeenstemming is met iemands godsdienstige of levensbeschouwelijke overtuiging. Openbaar onderwijs daarentegen dient levensbeschouwelijk neutraal te zijn en voor iedereen toegankelijk. En door de vrijheid van inrichting heeft de school de vrijheid leermiddelen te kiezen en leerkrachten aan te stellen. Ook de onderwijskundige vormgeving, zoals het leerplan, de pedagogisch-didactische beginselen, de schoolorganisatie en het onderwijsleerproces, worden hieronder begrepen. Het openbaar onderwijs kent wat betreft de pedagogische vormgeving van het onderwijs eveneens enige bescherming tegen inmenging door de overheid door bijvoorbeeld het leermateriaal en het onderwijskundig-pedagogisch concept, als het concept van Montessori, Jenaplan, Dalton en Freinet, zelf te kiezen.<sup>292</sup>

Het recht op de vrijheid van onderwijs hoeft in 1848 nog niet te worden nageleefd. Het rijk legt wel het algemeen kader in de Grondwet vast, maar laat in de uitvoering veel over aan de gemeente.<sup>293</sup>

Met de Lager-onderwijswet van 1857 wordt de vrijheid van onderwijs verder uitgewerkt in afzonderlijke regelingen van algemeen-christelijk openbare scholen en bijzondere confessionele scholen.<sup>294</sup> Doelstelling van het openbaar lager onderwijs is: "Het schoolonderwijs wordt onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden dienstbaar gemaakt aan de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens der kinderen en aan hunne opleiding tot alle Christelijke en maatschappelijke deugden".<sup>295</sup>

289 Boekholt & de Booy 1987, p. 139 en 141-142 en Dodde 1993, p. 55.

290 Dodde 1993, p. 55 en Boekholt & de Booy 1987, p. 145 en 150.

291 Esch, 1988, p. 34 en 36 en *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 17-18.

292 Esch, 1988, p. 35 en 37-38 en *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 18-20.

293 Boekholt & de Booy 1987, p. 145 en 151 en Leune 2002, p. 19.

294 Dodde 1993, p. 55 en Van Esch 1988, p. 21.

295 Van Esch 1988, p. 19.

Wat betreft de ontwikkeling van de verstandelijke vermogens blijken de schoolsoorten in de praktijk te verschillen. In het openbaar onderwijs wordt het vermeerderen van kennis als een middel beschouwd om het maatschappelijk of persoonlijk geluk te verhogen. In het protestants-christelijk lager onderwijs, de zogenoemde scholen met de bijbel, daarentegen wordt niet het geluk maar het heil nagestreefd. Kennisvermeerdering lijkt in deze scholen van ondergeschikt belang.<sup>296</sup>

Bolkestein (1871-1956), de latere minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (§ 12.5.3), gaat op zesjarige leeftijd naar school. Zijn ouders betalen 40 gulden per jaar aan schoolgeld. Al snel komt daar 20 gulden voor Duits en 40 gulden voor Engels bij. Deze talen zijn facultatief. Op zijn tiende jaar leert hij, min of meer verplicht, Frans.<sup>297</sup>

In de eerste helft van de 19<sup>e</sup> eeuw kunnen leerkrachten veelal niet alleen leven van het schoolgeld dat door ouders wordt betaald. Zij houden om financiële redenen nog lange tijd hun kerkelijke nevenfuncties als koster en organist. Kerkenraden spelen derhalve een belangrijke rol bij de benoeming van de leerkracht.<sup>298</sup>

De geringe bekwaamheid en geschiktheid van de onderwijzers worden als belangrijke oorzaken gezien van het slechte onderwijsniveau.<sup>299</sup> De kritiek van eind 18<sup>e</sup> op onderwijsmiddelen, -methoden en in het bijzonder de lijfstraffen, is nog steeds van toepassing. Maar langzamerhand heeft het offensief tegen lijfstraffen op school succes.<sup>300</sup>

In 1816 wordt in Haarlem de eerste, protestantse, kweekschool opgericht. Vanaf 1860 komen er meer Rijkskweekscholen in Nederland.<sup>301</sup> Onderwijzers van openbare scholen verenigen zich in 1842 in het Nederlands Onderwijzers Genootschap. Dit Genootschap ontwikkelt zich weldra tot een organisatie die de belangen van onderwijzers aan openbare scholen behartigt.<sup>302</sup>

Klassikaal onderwijs is in de 19<sup>e</sup> eeuw hét kenmerk van een goede lagere school. Het duurt echter lang voor deze vernieuwing overal is ingevoerd. De komst van nieuwe leerkrachten is veelal het moment van verandering.<sup>303</sup>

---

296 Van Esch 1988, p. 20-21.

297 Kirkels 2008, p. 218-219.

298 Boekholt & de Booy 1987, p. 103 en 109 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 35.

299 Boekholt & de Booy 1987, p. 109.

300 Dekker 1995, p. 176-177.

301 Boekholt & de Booy 1987, p. 143.

302 Boekholt & de Booy 1987, p. 111 en 139.

303 Boekholt & de Booy 1987, p. 106-107.

In tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw bezoekt circa 75% van de schoolgaande kinderen het openbaar lager onderwijs en zo'n 25% het bijzonder lager onderwijs. Deze schoolkeuze is veelal gebaseerd op financiële overwegingen. Openbaar onderwijs is, met uitzondering van de armenscholen, weliswaar niet gratis maar het schoolgeld wordt laag gehouden door de gemeentelijke bijdragen uit belastingopbrengsten. De kosten voor het bijzonder onderwijs worden door de ouders gedragen, die via de belastingen ook een bijdrage leveren aan het openbare onderwijs. Dit leidt tot wrijving.<sup>304</sup>

Bijkomende ergernis is, dat eind jaren '60 van de 19<sup>e</sup> eeuw de openbare scholen het onderwijs steeds neutraler invullen. Christelijke elementen worden uit het onderwijs verwijderd, omdat er steeds meer bijzondere scholen met een godsdienstig karakter zijn en omdat liberalen steeds meer belang hechten aan goed onderwijs voor iedereen. Zij willen het bijzonder onderwijs niet subsidiëren. Liberalen menen namelijk dat dit in strijd is met de Grondwet en zij zijn bang voor verdeeldheid van de natie. Bovendien beschouwen de liberalen het bijzonder onderwijs als bekrompen, achterhaald en van lage kwaliteit.<sup>305</sup>

Door deze ontwikkelingen ontstaat in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw opnieuw een schoolstrijd. Dit maal betreft het een strijd tussen degenen die een algemene openbare school nastreven en degenen die gesubsidieerde scholen op godsdienstige grondslag willen stichten.<sup>306</sup>

Met de liberale Lager-onderwijswet van 1878 die is gericht op het bevorderen van de economische vooruitgang, wordt de staatsbemoedening met het onderwijs ingrijpend.<sup>307</sup> De klassen moeten kleiner worden, het onderwijs worden verbeterd en het schoolbezoek bevorderd. Er worden eisen gesteld aan de schoolgebouwen en aan de opleiding tot leerkracht. Door de invoering van deze wet stijgen de kosten voor het onderwijs. Het rijk subsidieert echter alleen het openbaar onderwijs, de bijzondere scholen moeten de kostenstijging zelf dragen.<sup>308</sup>

Voorstanders van het bijzonder onderwijs verzetten zich derhalve massaal tegen deze schoolwet. De strijd om de financiële gelijkstelling van het bijzonder en het openbaar onderwijs leidt in 1879 tot de oprichting van de eerste landelijke politieke partij, de orthodox-protestante Anti-Revolutionaire Partij (ARP).<sup>309</sup> Deze partij, die zich tot in de jaren '70 van de 20<sup>e</sup> eeuw weet te handhaven, richt zich tegen de beginselen van de Franse Revolutie waarin de mens centraal staat in plaats van God.<sup>310</sup> Orthodox-protestanten

304 Dodde 1993, p. 81 en Blom & Lamberts 2003, p. 325.

305 Van Esch 1988, p. 22-23, Boekholt & de Booy 1987, p. 149 en 156 en Blom & Lamberts 2003, p. 323 en 325.

306 Blom & Lamberts 2003, p. 324 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 43.

307 Van Esch 1988, p. 24 en Blom & Lamberts 2003, p. 324.

308 Van Esch 1988, p. 24, Boekholt & de Booy 1987, p. 152 en Blom & Lamberts 2003, p. 325.

309 Boekholt & de Booy 1987, p. 150, Blom & Lamberts 2003, p. 325-326 en Van Esch 1988, p. 25.

310 Blom & Lamberts 2003, p. 322 en Essen & Imelman 1999, p. 21.



en katholieken voelen zich achtergesteld en strijden om sociale en culturele emancipatie van hun eigen groep.<sup>311</sup> Ook onderwijsinstellingen, leerkrachten en leerlingen gaan zich in toenemende mate organiseren.<sup>312</sup>

In 1889 wordt de liberale onderwijswet van 1878 gewijzigd ten gunste van het bijzonder onderwijs. De nieuwe wet biedt subsidiemogelijkheden voor de opleiding van de leerkrachten van het bijzonder onderwijs.<sup>313</sup> Ook ontvangen katholieke opleidingen voor het eerst een beloning voor elke afgestudeerde kwekeling.<sup>314</sup> Daarop ontwikkelt de katholieke onderwijzersopleiding zich van een kleine lokaal gebonden instelling tot een grotere en landelijk gespreide opleiding. Met de door religieuzen geschreven schoolboeken dragen zij hun katholieke opvoedings- en onderwijsidealen uit.<sup>315</sup>

Voor katholieken is godsdienstonderwijs het belangrijkste schoolvak, omdat de school het gezin en de kerk moet ondersteunen in de opvoeding. Het wordt niet als onrechtvaardig beschouwd om schoolkinderen die verschillen in klassen of sexe verschillend te behandelen. Katholiek onderwijs wordt aangepast aan het milieu waaruit het kind voortkomt en waartoe het later vermoedelijk gaat behoren. Het bevoordelen van bepaalde leerlingen, in de vorm van meer aandacht geven, mag alleen als het “de stakkers, de sjofelen, de dommen, de gebrekkigen, de onbeminnelijken.” Katholieken staan negatief tegenover “sociale eenheidsscholen” en Montessori- of Daltonscholen. Zij zijn tegen het socialistisch karakter van de eerste en tegen de nadruk op het individu en de grote vrijheid voor het kind van de tweede soort scholen.<sup>316</sup>

Uitgesproken negatief is Rombouts over de nadruk die de nieuwe school, te weten Montessori- en Daltonschool, legt op de individualiteit “Alles vom Kinde aus” past alleen bij mensen “die niet van de gevolgen der erfzonde weten en bovendien uit het oog verliezen dat de mensch, ook ten behoeve van het praktische leven, allerlei dingen moet leeren kennen en doen, die tegen zijn natuurlijke neigingen en lusten ingaan en niet met zijn speciale aanleg strooken”.<sup>317</sup>

Rond 1900 worden in het stelsel van politieke partijen in Nederland de belangrijkste maatschappelijke en godsdienstige tegenstellingen tot uitdrukking gebracht. De liberale burgerij blijft maatschappelijk en cultureel de toon aangeven. Confessionelen en socialisten worden politiek steeds krachtiger stromingen.<sup>318</sup> Onder invloed van het liberalisme en het socialisme groeit de

311 Blom & Lamberts 2003, p. 326.

312 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 43.

313 De Frankrijker 1988, p. 8 en Blom & Lamberts 2003, p. 335.

314 De Frankrijker 1988, p. 8.

315 De Frankrijker 1988, p. 33.

316 De Frankrijker 1988, p. 44 en 50-51.

317 De Frankrijker 1988, p. 51.

318 Blom & Lamberts 2003, p. 333.

belangstelling in de westerse samenleving voor het egalitarisme.<sup>319</sup> Er is niet alleen aandacht voor de belangen van het individu maar ook voor de belangen voor de natie als geheel. Uitgangspunt is dat iedere burger, ongeacht zijn stand, deelneemt aan het onderwijs naar de mate van zijn capaciteiten.<sup>320</sup>

De Nederlandse politiek onderkent rond de eeuwwisseling expliciet de economische functie van het onderwijs.<sup>321</sup> Zo staat in de Memorie van Toelichting van de Leerplichtwet uit 1898: "Een volk, dat slecht onderwezen wordt, is niet in staat te concurreren in den vreedzamen wedstrijd der volkeren. Zelfs financieel heeft de Staat belang bij invoering van leerplicht."<sup>322</sup>

Hierdoor kan immers worden bespaard op het onderhoud van armen en gedetineerden en "Wie zal ontkennen dat het zeer gewenscht is, dat de in het volk sluimerende intellectuele krachten zooveel mogelijk tot ontwikkeling komen?"<sup>323</sup>

In 1901 moeten in Nederland alle kinderen vanaf zeven jaar verplicht zes jaar naar school.<sup>324</sup> Op de lagere school wordt strikt klassikaal onderwijs gegeven, waarbij kinderen van een bepaalde leeftijd dezelfde leerstof in hetzelfde tempo volgen. De schoolvakken zijn duidelijk gescheiden. Kinderen moeten luisteren naar de leerkracht, stilzitten en individueel opdrachten uitvoeren. Samenwerken en afkijken zijn verboden.<sup>325</sup>

De Nederlandse overheid wil de structuur en de inhoud van het schoolstelsel herzien. In 1903 wordt de zogenoemde Ineenschakelingscommissie ingesteld.<sup>326</sup> Het rapport van deze Commissie in 1910 leidt tot een groot aantal wetsontwerpen die niet in wettelijke voorschriften worden omgezet.<sup>327</sup> Wat betreft de visie op de toekomst van het onderwijs is sprake van politieke verdeeldheid tussen enerzijds de liberale, vrijzinnig-democratische en socialistische partijen en anderzijds de confessionele partijen. Eerstgenoemde groeperingen strijden namelijk voor een langere leerplicht, verlaging van de hoeveelheid leerlingen per leerkracht en verhoging van de salarissen van leerkrachten. Zij zijn van mening dat door beter onderwijs de Nederlandse samenleving beter zal functioneren.<sup>328</sup> Confessionele partijen daarentegen leggen hun prioriteit bij de financiële gelijkstelling van het bijzonder en openbaar onderwijs en willen zo min mogelijk staatsbemoedigen.<sup>329</sup>

319 Van Heek, e.a. 1976, p. 8 en Idenburg 1962, p. 8.

320 Idenburg 1962, p. 6-8 en De Vries 1976, p. 218.

321 Idenburg 1967, p. 5.

322 *Kamerstukken II* 1897/98, nr. 160, ondernr. 3, p. 5.

323 *Kamerstukken II* 1911/12, nr. 145, ondernr. 3, p. 7.

324 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 22 en Dodde 1993, p. 99.

325 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 609.

326 Dodde 1993, p. 101.

327 Dodde 1993, p. 103.

328 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 75, 77 en 171.

329 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 77.

In de kringen van de Christelijk Historische Unie (CHU) vraagt men zich af wat het nut is van onderwijs. “Geheel het volk moet een kolossale geleerdheid in zich opnemen [...]”.<sup>330</sup>

Voor confessionelen blijft het verwerven van het “hemelburgerschap”, de eeuwige zaligheid, het primaire doel van het onderwijs. Godsdienstonderwijs is voor hen het belangrijkste schoolvak. De ontwikkeling van lichamelijke, intellectuele en zedelijke capaciteiten of de vorming tot nuttig lid van de samenleving, zijn slechts aardse, korte termijn doelen.<sup>331</sup>

De katholieke kerk beschouwt wetenschap en intellect zelfs als een groot gevaar wanneer deze niet zijn gebaseerd op religie.<sup>332</sup> In hun ogen is het onjuist om een kind op de meest ontvankelijke leeftijd “over te leveren” aan de neutrale opvoeding van de hogere burgerschool (hbs). Ook protestants-christelijken verzetten zich tegen deze “wereldse dwaasheid van een hooghartig intellectualisme”. De hbs zou beheerst worden door een “materialistisch, monistische geest”. Wie “eenigszins zijne roeping als christen erkent” stuurt zijn kind niet naar zo’n onderwijsinstelling.<sup>333</sup>

De schoolstrijd wordt in 1917 beëindigd door het opnemen van de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs in artikel 23 van de Grondwet en in de Lager Onderwijswet van 1920.<sup>334</sup> Deze beleidswijziging gaat gepaard met de overdracht van het beleidsveld onderwijs van het Ministerie van Binnenlandse Zaken naar het in 1918 opgerichte Ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW).<sup>335</sup>

Tot zover de vernieuwingen in onderwijsbeleid en -regelgeving. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het buitengewoon onderwijs.

### 12.5.2 Uitbreiding buitengewoon onderwijs

Na de oprichting van de doven- en blindenschool rond 1800 wordt in 1838 het buitengewoon onderwijs uitgebreid. Tussen 1840 en 1890 wordt de medische en pedagogische zorg voor zwakzinnigen ontwikkeld. Onderwijzers worden opgeroepen zich te bekommeren om de kinderen die in de gewone klas niet kunnen meekomen. In 1855 wordt de eerste “school voor opvoed-

330 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 77.

331 De Frankrijker 1988, p. 43-44.

332 De Frankrijker 1988, p. 39.

333 Dodde 1993, p. 82.

334 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 34, Boekholt & de Booy 1987, p. 150 en Leune 2002, p. 20-21.

335 Kirkels 2008, p. 85 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 17.

bare zwakzinnigen” geopend, de Idiotenschool genoemd. Het doel van deze school is kinderen zich te laten ontwikkelen door middel van opvoeding en onderwijs.<sup>336</sup> In deze internaten worden vooral “onmaatschappelijke, diep zwakzinnigen” ondergebracht.<sup>337</sup>

Na de invoering van de leerplichtwet komt het buitengewoon onderwijs, later speciaal onderwijs genoemd, tot bloei (§ 12.2.4). Kinderen met onvoldoende verstandelijke vermogens krijgen in eigen instellingen onderwijs, waarbij gebruik wordt gemaakt van aangepaste methoden en een meer individuele aanpak.<sup>338</sup> Doel van dit onderwijs is, om het reguliere onderwijs te ontlasten en de onderwijskansen van deze kinderen te vergroten.<sup>339</sup> In aanvang zijn er weinigen, die vertrouwen hebben in de resultaten van zwakzinnigenonderwijs.

Liefland geeft in 1940 in zijn boek “De school voor het afwijkende kind” aan:

“De zwakzinnigheid, die immers haar stempel op het gehele leven zou blijven drukken, zou, meende men, geen bodem kunnen zijn, waarop burgerdeugd kon gedijen, ondanks de pogingen van menslievendheid, die daartoe zouden worden ondernomen. Het geld, aan zulke idealen besteed ... zou geen winst opleveren dan alleen in de harten van hen, wier gevoelens van naastenliefde daarmee een schone bevrediging zouden hebben verkregen.”<sup>340</sup>

Vanaf 1904 worden gemeentelijke schoolartsen aan onderwijsinstellingen verbonden. Zij spelen een belangrijke rol bij de selectie van kinderen voor het buitengewoon onderwijs. Tevens houden deze artsen toezicht of de scholen wat betreft het onderwijs en de gebouwen kunnen zorgdragen voor een goede lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van de leerlingen.<sup>341</sup>

Er wordt onderzoek verricht naar de toepassing van nieuwe methodes voor het onderwijs aan zwakbegaafden. Zo blijkt uit het in 1926 verschenen “Rapport over de individualisatie bij het onderwijs aan zwakzinnigen”, dat vooral op wat omvangrijkere scholen in de hogere klassen individueel onderwijs wordt geboden aan zwakzinnigen. Het reguliere Dalton- en Montessorionderwijs blijkt bij hen niet te werken. Het individuele onderwijs waaraan zij behoefte hebben, is in strijd met de geest van het Daltononderwijs.

336 Dodde 1993, p. 115, Mans 1998, p. 13, Sanders-Woudstra 1976, p. 3-4 en Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 658-659.

337 Liefland 1959, p. 18.

338 Boekholt & de Booy 1987, p. 255, Bolkestein & Menkveld 1978, p. 22, Dodde 1993, p. 115 en Liefland 1959, p. 18.

339 Smeets & Rispens 2008, p. 8 en Liefland 1940, p. 5 en 18.

340 Liefland 1940, p. 18.

341 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 604.

En uit een proef met het Montessorionderwijs blijkt dat deze onderwijsvorm onuitvoerbaar is bij zwakzinnigen, omdat zij niet over de benodigde “spontaniteit” beschikken om te leren. Zo blijven zij bepaalde verrichtingen tot in het oneindige herhalen. Omdat er onvoldoende leermiddelen en -methoden zijn, moeten leerkrachten in het buitengewoon onderwijs deze zelf ontwerpen en maken.<sup>342</sup>

In 1912 zijn er plannen voor een nieuwe strenge school als vorm van buitengewoon onderwijs. Vanuit de psychiatrie wordt aandacht gevraagd voor de dringende behoefte aan deze vorm van onderwijs voor “lastige, misdadige kinderen”. Lichte vormen van lastige, ondeugende kinderen behoren dan tot het werkterrein van de pedagogiek, maar de zwaardere tot het werkterrein van de psychiatrie.<sup>343</sup>

Immers, zo stelt psychiater Bouman in 1912: “de voorgeschiedenis van menig misdadig mens leert, hoe hij reeds als kind niet deugde en tot de moeilijk te regeren en lastige kinderen behoorde”.<sup>344</sup>

Begin 20<sup>e</sup> eeuw wordt het buitengewoon onderwijs in de wet opgenomen.

In de Lager Onderwijswet van 1920 wordt het buitengewoon onderwijs voor het eerst erkend als aparte deel van het onderwijsstelsel.<sup>345</sup> In het Koninklijk Besluit (KB) van 1923 worden drie soorten onderwijs onderscheiden, namelijk voor zwakzinnigen, blinden en doven.<sup>346</sup>

Het aantal scholen voor zwakzinnigen groeit in deze tijd van 3 scholen met in totaal 100 kinderen in 1900 tot 57 scholen met ongeveer 3.000 kinderen in 1924.<sup>347</sup> In 1930 zijn er 103 scholen voor buitengewoon onderwijs, waarvan 90 voor zwakzinnigen, met in totaal 9.695 leerlingen.<sup>348</sup>

De scholen voor zwakzinnigen worden later scholen voor moeilijk lerende en voor zeer moeilijk lerende kinderen genoemd.<sup>349</sup>

342 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 40-41.

343 Sanders-Woudstra 1976, p. 7-8.

344 Sanders-Woudstra 1976, p. 8.

345 Boekholt & de Booy 1987, p. 255 en Smeets & Rispen 2008, p. 8.

346 Smeets & Rispen 2008, p. 8.

347 Boekholt & de Booy 1987, p. 255 en Liefland 1959, p. 19.

348 Dodde 1993, p. 115-116.

349 Smeets & Rispen 2008, p. 8.

In navolging van de VS wordt in 1928 het eerste Medisch Opvoedkundig Bureau te Amsterdam opgericht.<sup>350</sup> In 1931 worden instellingen voor buitengewoon onderwijs opgericht voor kinderen met lichamelijke handicaps en zogenoemde psychopaten. Laatstgenoemden worden later zeer moeilijk opvoedbare kinderen genoemd.<sup>351</sup>

Tot zover de uitbreiding van het buitengewoon onderwijs. In de volgende paragraaf komt het onderwijsbeleid ronde de Tweede Wereldoorlog aan de orde.

### 12.5.3 Onderwijsbeleid voor en tijdens WOII

De economische crisis van de jaren '30 noopt de overheid tot het bezuinigen op haar uitgaven voor het onderwijs.<sup>352</sup>

Een maand voor de inval van Duitsland in Polen, in augustus 1939, treedt Bolkestein (1871-1956) aan als minister van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen. Bolkestein is lid van de Vrijzinnig Democratische Bond (VDB). De meeste leden deze partij, waaronder Bolkestein, gaan in 1946 samen met andere partijen op in de Partij van de Arbeid (PvdA).<sup>353</sup>

Bolkestein is gepensioneerd onderwijsinspecteur en heeft uitgesproken vrijzinnige pedagogisch-didactische denkbeelden. Hij acht het klassikale schoolsysteem in strijd met nieuwe onderwijsinzichten en -methodes.<sup>354</sup> Zijn onderwijsideeën en uitgangspunten komen grotendeels overeen met de reform-pedagogische ideeën van de Montessori-, Jenaplan- en Dalton scholen. Hij heeft zich bijzonder ingespannen voor de vernieuwing van het onderwijs. Montessori en Bolkestein hebben in september 1950 tegelijkertijd een eredoctoraat van de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam ontvangen.<sup>355</sup>

Vanaf het begin van de Duitse bezetting van Nederland in 1940 is duidelijk dat het nationaalsocialistisch bestuur, onder leiding van Seyss-Inquart, Nederland in Groot-Duitsland moet integreren. De Nederlandse bevolking dient nationaalsocialistisch te worden, de samenleving dient op deze grondslag te worden georganiseerd en de joden dienen uit de Nederlandse samenleving te worden verwijderd. Met uitzondering van de Nationaal Socialistische Beweging (NSB) worden alle politieke partijen verboden. Het naziregime legt bij het verspreiden van hun ideeën het accent op onderwijs, media en kunsten. Gestreefd wordt naar een verplichte staatsschool naar Duits voorbeeld.<sup>356</sup>

350 Sanders-Woudstra 1976, p. 8.

351 Smeets & Rispens 2008, p. 8.

352 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 623 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 171.

353 Kirkels 2008, p. 54-55 en 175.

354 Kirkels 2008, p. 54 en 61-62.

355 Kirkels 2008, p. 47, 128 en 208.

356 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 182 en 184, Kirkels 2008, p. 39 en 138-139 en Blom & Lamberts 2003, p. 352.

In de jaren '30 heeft Hitler geprobeerd de Duitse jeugd door middel van een verplichte staatschool in zijn macht te krijgen. Na zijn machtsovername in 1933 zijn schoolboeken herschreven, onbetrouwbare docenten vervangen door nazi-aanhangers, nascholingscursussen voor leerkrachten opgezet, vakken als rassenkunde geïntroduceerd en "Nationalpolitische Erziehungsanstalten" ("Napola's") opgericht om een nieuwe nationaalsocialistische elite te kweken.<sup>357</sup>

De vrijheid van onderwijs komt onder druk te staan. Indirect beïnvloedt het Duits gezag het onderwijs door Duitsgezind personeel aan te stellen. Directe beïnvloeding wordt mogelijk door een verordening van juli 1941. Daarmee wordt de vaststelling van het leerplan en van de leermiddelen gekoppeld aan de subsidiering. In september 1941 wordt het vak Duits ingevoerd in het lager onderwijs.<sup>358</sup>

Namens de regering in ballingschap in Londen reageert minister Bolkestein op de Duitse ingrepen in het onderwijsbeleid. Hij bereikt het Nederlandse volk door middel van Radio Oranje en artikelen in bijvoorbeeld kranten of "De Wervelwind", een mini-maandblad dat uit vliegtuigen wordt gegooid.<sup>359</sup>

Begin schooljaar 1942-1943 reageert minister Bolkestein in "De Wervelwind" op de aanval van de bezetter op het Nederlandse onderwijs:

"De Duitse bezetter wil onder U scholen voor 'meerbegaafden'. Gij weet, ze zijn door een onbegaafde uitgedacht. Laat hem blijken, dat – het moge in Duitschland noodig zijn – ons land dergelijke 'meerbegaafden' niet noodig heeft. Het Nederlandse volk had en heeft aan zijn eigen, ongekwekte begaafdheid genoeg."<sup>360</sup>

Tijdens de oorlogsjaren onderzoekt minister Bolkestein het onderwijs in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten om kennis te vergaren ten behoeve van onderwijsvernieuwingen in Nederland.<sup>361</sup> Naar zijn mening is het belangrijkste verschil, dat in het Nederlandse onderwijs de nadruk wordt gelegd op de intellectuele ontwikkeling van de leerlingen en in het Amerikaanse en Engelse onderwijs ook veel belang wordt gehecht aan de vorming van de totale persoonlijkheid en het karakter.<sup>362</sup>

Hierop ontwerpt Bolkestein naar Angelsaksisch voorbeeld het "Schema van de organisatie van het onderwijs", of het "Plan Bolkestein" voor een nieuw Nederlands onderwijsstelsel.<sup>363</sup>

357 Kirkels 2008, p. 39 en 138-139 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 184.

358 Kirkels 2008, p. 139-140.

359 Kirkels 2008, p. 139 en 143.

360 Kirkels 2008, p. 143.

361 Kirkels 2008, p. 153.

362 Kirkels 2008, p. 155-156.

363 Kirkels 2008, p. 155-156 en 184.

Tot zover de beeldvorming van afwijkenden en de doorvertaling daarvan in onderwijsbeleid in de nieuwste tijd, van 1813, tot en met de Tweede Wereldoorlog.

In hoofdstuk 13 worden de overtuigingen en het beleid in de periode van 1946 tot en met 2015 beschreven.



Staat in de periode tot en met de Tweede Wereldoorlog in de westerse samenleving de maakbaarheid van mens en samenleving centraal, in de periode vanaf de oorlog verandert dit in de maakbaarheid van de gelijkheid. De belangstelling voor gelijkheid en democratie is in het Westen al sinds de jaren '20 en '30 toegenomen. In Nederland blijkt dit uit het beslechten van de schoolstrijd en de kiesrechtstrijd in 1917. Het egalitarisme neemt in de westerse samenleving soms de vorm van een dogma aan, mede door de ont-aarding van de eugenetica in nationaalsocialistische raspolitiek en de uiteindelijk moord op miljoenen afwijkende burgers.

In § 13.1 wordt ingegaan op de 20<sup>e</sup>- en de 21<sup>e</sup>-eeuwse politieke en economische ontwikkelingen in de westerse samenleving. In § 13.2 is weergegeven hoe de westerse samenleving vanaf de Tweede Wereldoorlog is omgegaan met verschillen tussen mensen. Na een schets van het beeld dat men heeft van afwijkenden in § 13.3 volgt in § 13.4 een overzicht van het Nederlands onderwijsbeleid.

### 13.1 20<sup>e</sup>- EN 21<sup>e</sup>-EEUWSE POLITIEKE EN ECONOMISCHE ONTWIKKELINGEN

Na de Tweede Wereldoorlog verschuift de leidende positie van de West-Europese landen naar twee nieuw opgekomen wereldmachten: de kapitalistische en democratische Verenigde Staten (VS) en de communistische Sovjet-Unie (USSR) die in 1917 na de Russische revolutie is ontstaan. De verhouding tussen de wereldmachten is gespannen. De Koude Oorlog, begonnen in 1945, is een feit.<sup>1</sup>

Doordat de VS met atoombommen een einde heeft gemaakt aan de Tweede Wereldoorlog, vertrouwen de Amerikaanse burgers er op dat hun leidende positie in de wereld op het gebied van wetenschap en technologie onaantastbaar is. In 1957 wordt dit wereldbeeld ruw verstoord door de lancering van de Sputnik door de USSR. In de VS wordt gesproken over een nationale vernedering en het Amerikaanse onderwijs wordt het mikpunt van kritiek.<sup>2</sup>

---

1 Blom & Lamberts 2003, p. 340-341.

2 Tannenbaum 2000, p. 33.

In 1962 verhoogt de spanning van de Koude Oorlog nog door de dreiging van een atoomoorlog tijdens de Cubacrisis.<sup>3</sup> Ook crises in andere landen, zoals de oorlog in Vietnam in de jaren '60 en '70, zorgen voor een continue spanning. De zogenoemde wapenwedloop die hiervan het gevolg is, wordt onder meer in Nederland steeds meer ter discussie gesteld.<sup>4</sup> Eind 1989 eindigt de Koude Oorlog symbolisch met de val van de Berlijnse muur. Deze muur heeft Oost en West vanaf 1961 gescheiden.<sup>5</sup>

Met de capitulatie van Japan in 1945 komt voor Nederland het losmakingsproces van Nederlands-Indië of Indonesië op gang. Deze dekolonisatie ligt gevoelig. Dit komt tot uiting in de zogenoemde politionele acties in 1947 en 1948.<sup>6</sup>

De Amerikaanse Marshallhulp in 1947, de internationaal aantrekken- de economie en de hernieuwde Nederlandse industrialisering vanaf 1949, dragen ertoe bij dat Nederland de economische gevolgen van de Tweede Wereldoorlog weer te boven komt. Velen vinden in de jaren '50 en '60 werk in de industrie. De welvaart in Nederland stijgt tot ongekende hoogten.<sup>7</sup> De bevolking neemt toe van bijna 7 miljoen in 1920 tot bijna 11,5 miljoen in 1960 en bijna 16 miljoen in 2000.<sup>8</sup> Nederland ontwikkelt zich dankzij de welvaart tot een verzorgingsstaat met een sociale wetgeving en een overlegeconomie. Eind jaren '50 worden de Nederlandse normen en waarden nog sterk bepaald door de verzuilde samenleving. Echter liberalen, sociaaldemocraten en ook sommige confessionelen willen een doorbreking van de zuilen.<sup>9</sup>

Langzamerhand leiden de heersende normen en waarden en de manier waarop deze worden opgelegd, in Nederland tot verzet.<sup>10</sup> Dit mondt uit in een culturele revolutie in de tweede helft van de jaren '60 en begin jaren '70, waarin rellen en demonstraties plaatsvinden. De Nederlander wordt kritisch, mondig en individualistisch. Machts- en gezagsstructuren veranderen en de normen en waarden op het gebied van godsdienst, opvoeding, huwelijk, seksualiteit en voortplanting worden vrijzinniger.<sup>11</sup> Er wordt meer belang gehecht aan individuele ontplooiing en er is sprake van ontzuiling, onder meer in de politiek en het onderwijs.<sup>12</sup>

---

3 Allison & Zelikow 1999, p. IX.

4 Blom & Lamberts 2003, p. 362.

5 Blom & Lamberts 2003, p. 368.

6 Blom & Lamberts 2003, p. 355-356.

7 Blom & Lamberts 2003, p. 351 en 359 en Dodde 1993, p. 95.

8 Blom & Lamberts 2003, p. 346 en 362.

9 Blom & Lamberts 2003, p. 314 en 356.

10 Blom & Lamberts 2003, p. 356-357.

11 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 471 en Blom & Lamberts 2003, p. 314 en 357-358.

12 Blom & Lamberts 2003, p. 364.

Het onderwijs wordt in de jaren '60 tot '80 een hulpmiddel om gelijkheid in de samenleving tot stand te brengen.<sup>13</sup>

De verzuiling en de politieke belangstelling neemt in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw af. De helft van de Nederlandse bevolking is rond 2000 niet meer aangesloten bij een kerkgenootschap. Sinds de ontzuiling lijken burgers meer geïnteresseerd in een materialistische individuele ontplooiing.<sup>14</sup>

In de jaren '70 neemt de overheidsbureaucratie in omvang toe.<sup>15</sup> In 1973 ontstaan er financiële problemen door de internationale oliecrisis en de gelijktijdige uitbreiding van de verzorgingsstaat.<sup>16</sup> Een tweede oliecrisis eind 1978 veroorzaakt opnieuw een koopkrachtvermindering.<sup>17</sup>

De politieke focus verschuift van de maakbare samenleving naar economisch herstel.<sup>18</sup> In de jaren '80 en begin jaren '90 wordt het regeringsbeleid gekenmerkt door sanering van overheidsfinanciën en bevordering van de economische groei.<sup>19</sup> De overheid bezuinigt, heroverweegt beleid, treedt terug en selecteert thema's waarop het beleid is gericht.<sup>20</sup>

Het onderwijs vormt een hulpmiddel bij het economisch herstel en speelt een rol bij het integreren en het tot stand brengen van samenhang in de maatschappij.<sup>21</sup>

Het immigratievraagstuk geeft hier aanleiding toe. Ruim gedefinieerd bestaat eind 20<sup>e</sup> eeuw bijna 10% van de Nederlandse bevolking uit etnische minderheden, als voormalige gastarbeiders en vluchtelingen, en wonen in Nederland bijna evenveel moslims als gereformeerden. Complicerende factoren bij het immigratievraagstuk zijn de religieuze verschillen en de omvang van de groep laag- of niet-opgeleiden onder deze minderheden.<sup>22</sup>

Nederland neemt actief deel aan de Europese eenwording, aan de invoering van de euro en aan de vredesmissies van de Verenigde naties.<sup>23</sup>

In § 13.2 is weergegeven hoe in de westerse samenleving vanaf de Tweede Wereldoorlog is omgegaan met verschillen tussen mensen.

13 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 624 en Van Wieringen 1996, p. 21.

14 Blom & Lamberts 2003, p. 362 en 370.

15 Blom & Lamberts 2003, p. 368.

16 Blom & Lamberts 2003, p. 314 en 367.

17 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 625.

18 Van Wieringen 1996, p. 21, Blom & Lamberts 2003, p. 367 en Prick 2006, p. 28.

19 Blom & Lamberts 2003, p. 369.

20 Van Wieringen 1996, p. 19.

21 Van Wieringen 1996, p. 21.

22 Blom & Lamberts 2003, p. 370.

23 Blom & Lamberts 2003, p. 368.

## 13.2 OMGAAN MET VERSCHILLEN IN DE WESTERSE SAMENLEVING

Van oudsher wordt de aristocratie gehanteerd als het principe om de samenleving te ordenen, zo geeft Gardner<sup>24</sup> aan in zijn boek "Excellence. Can we be equal and excellent too?"<sup>25</sup>

J.W. Gardner (1912-2002) heeft aan de Stanford University in 1936 zijn masters degree in de psychologie behaald. In 1938 is hij gepromoveerd aan de Berkeley University.<sup>26</sup>

Gardner heeft veel invloedrijke functies vervuld en daarnaast verschillende boeken geschreven. Gardner is onder meer in 1965 onder President Lyndon B. Johnson benoemd tot "Secretary of Health, Education and Welfare (HEW)".<sup>27</sup>

"As the engineer of Johnson's "Great Society" program, he played an important role in enforcing the 1964 Civil Rights Act, launching Medicare, passing the 1965 Elementary and Secondary Education Act and creating the Corporation for Public Broadcasting. At one point, Fortune magazine estimated that Gardner supervised programs that affected 195 million Americans."<sup>28</sup>

Gardner geeft aan dat sinds de Franse Revolutie in de westerse samenleving dit ordeningsprincipe veelal wordt beschouwd als verouderd en slecht. Vanaf die tijd streeft men het ordeningsprincipe na van het egalitarisme met het motto *men should be equal* of het principe van de competitieve prestatie met het motto *let the best man win*.<sup>29</sup> Deze drie principes kunnen gelijktijdig in een samenleving aanwezig zijn, maar welk principe domineert kan variëren. Als de ordeningsprincipes elkaar niet in evenwicht houden, kan de samenleving kwetsbaar worden. Zo kan dogmatisch egalitarisme de samenleving gevoelig en instabiel maken door de dreiging van andere competitieve samenlevingen waarin talentvolle mensen wel worden gestimuleerd. En wanneer competitieve prestatie domineert, kunnen tegen deze *survival of the fittest*-mentaliteit sterke tegenkrachten binnen de samenleving ontstaan.<sup>30</sup>

24 Dit is niet de Gardner van de meervoudige intelligentietheorie van §2.1.5.

25 J.W. Gardner 1961, p. 3-4.

26 <https://gardnercenter.stanford.edu/who-we-are/john-w-gardner>, laatst geraadpleegd: 20 okt. 2016.

27 <https://gardnercenter.stanford.edu/who-we-are/john-w-gardner>.

28 <https://gardnercenter.stanford.edu/who-we-are/john-w-gardner>.

29 J.W. Gardner 1961, p. 4-6.

30 J.W. Gardner 1961, p. 21, 25 en 28 en Van Heek, e.a. 1976, p. 3-4.

Dominantie van een ordeningsprincipe kan geleidelijk ontstaan. De Groot illustreert dit als volgt. Wanneer een individu in de eigen omgeving weinig intelligentieverschillen waarneemt, kan de egalitaire misvatting ontstaan dat 'normale' mensen op het gebied van intelligentie niet veel van elkaar verschillen. Individuen die evident intelligenter zijn, worden dan niet meer als normaal beschouwd maar als geniaal en vreemd. Het 'democratische' idee kan dan postvatten dat er geen verschillen behoren te zijn in intelligentie en in gelijkheid van kansen. Bestaande verschillen kunnen dan uitsluitend worden toegeschreven aan milieu-invloeden of aan discriminatie.<sup>31</sup>

Gezien de wisselwerking tussen het onderwijssysteem en de samenleving zal het dominant ordeningsprincipe eveneens in het onderwijsbeleid prevaleren.<sup>32</sup>

Egalitair onderwijs kan vanuit een politiek perspectief worden geïnterpreteerd als het verschaffen van gelijke onderwijskansen door een gelijk aanbod aan alle leerlingen: "I regard it as undemocratic to treat so-called gifted children any differently from other children. To me all children are gifted."<sup>33</sup>

Anderen kunnen het begrip gelijkheid interpreteren vanuit een wetenschappelijk perspectief waarin elke leerling op zijn eigen niveau wordt gestimuleerd. Onder egalitair onderwijs wordt dan begrepen dat iedere leerling zijn eigen mogelijkheden moet kunnen benutten: "to enable every youngster to fulfil his potentialities, regardless of his race, creed, social standing or economic position."<sup>34</sup>

Deze politieke en wetenschappelijke perspectieven kunnen overeenkomen, maar er ontstaan problemen als de ontwikkeling van een leerling afwijkt van de gemiddelde ontwikkeling van leeftijdsgenoten. Dan zijn de genoemde twee egalitaire percepties in strijd met elkaar.<sup>35</sup> In die situatie pleiten zowel het economisch als het juridisch perspectief voor onderwijsbeleid waarin de leerling op zijn eigen afwijkende niveau wordt gestimuleerd, het wetenschappelijk perspectief. Dit pleidooi vanuit het economisch gezichtspunt is gebaseerd op het belang van de samenleving en vanuit het juridisch gezichtspunt op het individuele belang.<sup>36</sup>

De Tweede Wereldoorlog en de daarop volgende Koude Oorlog hebben de westerse samenleving en de wijze waarop wordt omgegaan met verschillen tussen mensen sterk beïnvloed. In de volgende paragraaf wordt aangegeven

31 , De Groot 1985, p. 44 en 47-48.

32 Boekholt & de Booy 1987, p. 2, Dodde 1993, p. 13 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 7.

33 J.W. Gardner 1961, p. 74-75, Van Heek, e.a. 1976, p. 3 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 7.

34 J.W. Gardner 1961, p. 75, Van Heek, e.a. 1976, p. 3 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 7.

35 J.W. Gardner 1961, p. 75.

36 Mönks 1985, p. 27.

welke effecten de Tweede Wereldoorlog heeft gehad op de wijze waarop in de loop der tijd sinds in de westerse samenleving is omgegaan met individuen met een afwijkende intelligentie.

In § 13.2.1 wordt ingegaan op enkele effecten van de Tweede Wereldoorlog en in § 13.2.2 op de eerste resultaten van het longitudinale onderzoek naar zeer makkelijk lerenden die vlak na de oorlog zijn gepresenteerd. In § 13.2.3 komt het Sputnik- en Kennedy-effect aan de orde, waarna in respectievelijk § 13.2.4 en 13.2.5 aandacht is voor de dystopische meritocratie en reproductie van de ongelijkheid. In § 13.2.6 wordt ingegaan op de publicatie van vele onderzoeksrapporten in de jaren '80 en in § 13.2.7 op de voortdurende ambivalentie over onderwijs aan zml-leerlingen.

### 13.2.1 Effecten Tweede Wereldoorlog

Vlak na de Tweede Wereldoorlog is er om uiteenlopende redenen aandacht voor ontplooiing van de talenten van individuen. Zo stichten 37 staten eind 1945 de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), een organisatie van de Verenigde Naties die is gespecialiseerd in Onderwijs, Wetenschap en Cultuur. Uitgangspunt is dat iedereen gelijke kansen krijgt om onderwijs te volgen.<sup>37</sup> Talenten moeten optimaal worden ontwikkeld om de nationale welvaart te verhogen.<sup>38</sup>

Op 20 maart 1952 wordt het recht op onderwijs vastgelegd in artikel 2 van het "Aanvullend Protocol bij het Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden".<sup>39</sup> Dit internationaal mensenrecht is relevant voor het nationale onderwijsbeleid en de onderwijswetgeving, omdat men op nationaal niveau gebonden is aan de normen van dit recht. Het individu is hierin het vertrekpunt in het recht op onderwijs. Dit is overeenkomstig de perceptie in de Nederlandse samenleving, waarin de positie van de onderwijsontvanger in het onderwijsbeleid steeds belangrijker is geworden.<sup>40</sup>

De zorg voor de mens met een handicap als een verstandelijke beperking of psychische stoornis, is na de Tweede Wereldoorlog enorm toegenomen. In steeds bredere kring is er aandacht voor hun problemen. Aan hun verzorging wordt specifiek aandacht besteed in curricula van verschillende opleidingen en nascholingscursussen, zoals de kweekschool, de scholen voor maatschappelijk werk, de kinderbescherming, de wijkverpleging en de sociaal-pedagogen. Deze zorg wordt uitgebreid van de wieg tot het graf en het onderwijs wordt hierin geïntegreerd.<sup>41</sup>

37 Idenburg 1962, p. 7 en De Vries 1976, p. 218.

38 Idenburg 1962, p. 8.

39 EVRM, p. 22.

40 Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief 2012, p. 22 en 85.

41 Liefland 1959, p. 5.

Door de gebeurtenissen in de oorlog is het inzicht in de waarde en de waardigheid van afwijkende mensen veranderd. Voor WOII werden zij aangesproken op het zwakke, het gebrekkige, het on- of minder-volwaardige. Na de oorlog wordt met het woord gehandicapten aangeduid dat zij niet minderwaardig, maar anders zijn. Omdat iedere aanduiding voor een minderheidsgroep echter als kwetsend of discriminerend kan worden ervaren, blijft de terminologie veranderen: van geestelijk gehandicapten, verstandelijk gehandicapten, verstandelijk gehandicapte mensen, mensen met een verstandelijke handicap, mensen met mogelijkheden, mensen met mentale retardatie tot, in de 21<sup>e</sup> eeuw, mensen met een verstandelijke beperking. Onveranderd is echter, dat afwijkenden het in de omgang met anderen moeilijk hebben, niet zozeer als gevolg van hun anders-zijn, maar veeleer doordat de samenleving het anders-zijn niet tolereert.<sup>42</sup>

Afwijkenden moeten leven conform het patroon van anderen, niet-afwijkenden. Wanneer zij daartoe niet in staat blijken te zijn, moet de oorzaak hiervoor (ook) gezocht worden in de samenleving. Onderwijs, opvoeding en zorg kunnen de afwijkende nog zo bruikbaar en aanvaardbaar maken voor de samenleving, hij blijft anders bruikbaar en wordt nooit een ‘gewoon’ mens.<sup>43</sup>

Na het einde van de Tweede Wereldoorlog worden de (eerste) resultaten bekend van onderzoeken naar zeer makkelijk lerenden.

### 13.2.2 Onderzoek naar zeer makkelijk lerenden

In 1947 wordt de aandacht gevestigd op zeer makkelijk lerenden in het onderwijs door de presentatie van de resultaten van het eerste deel van het longitudinale onderzoek naar zeer makkelijk lerende-kinderen, dat Terman in 1921 is gestart (§ 12.2.4).<sup>44</sup>

Er is een verband tussen vroegrijpheid en zeer makkelijk lerenden, zo blijkt uit het onderzoek van Terman. Kinderen openbaren zich niet plotseling en onverwacht in de volwassenheid als zodanig. Deze bevinding weerlegt de populaire opvatting *Vroeg rijp, vroeg rot*, waarmee elke neiging tot vroege slimheid wordt ontmoedigd.<sup>45</sup>

42 Liefeland 1959, p. 5 en Kraijer & Plas 2010, p. 18-20.

43 Liefeland 1959, p. 6.

44 Terman & Oden 1948, p. 2, Holahan & Sears 1995, p. IX en XI en Barbe & Renzulli 1981, p. 2.

45 Terman & Oden 1948, p. 2 en 280, Holahan & Sears 1995, p. 2, Tannenbaum 2000, p. 35 en Barbe & Renzulli 1981, p. 1-2.

Zeer makkelijk lerende kinderen blijken gemiddeld een ontwikkelingsvoorsprong te hebben op sociaal, intellectueel en fysiek gebied. Dit is eveneens in tegenstelling tot wat algemeen wordt aangenomen. Op verschillende aandachtsgebieden zijn interesses, kennis en gedrag van zmal-kinderen significant eerder rijp c.q. volgroeid, dan die van de kinderen in de controlegroep.<sup>46</sup>

Onderwijs blijkt een sleutelpositie te vervullen bij de ontwikkeling van zmal-kinderen. Bijna alle kinderen met zeer hoge IQ-scores hebben te maken met (aanpassings-)problemen op school. Sommigen starten op 6 jarige leeftijd op school met een mentale leeftijd van 10 jaar en kunnen in 1 jaar 4 klassen doorwerken. Anderen moeten zich conformeren aan het bestaande schoolsysteem en werken 2 of 3 jaar beneden het niveau dat zij succesvol aankunnen. Onder de 10-jarigen uit het onderzoek is geen correlatie gevonden tussen de bereikte testcores en het aantal maanden dat deze kinderen onderwijs hebben ontvangen. Omdat de basisschool te makkelijk voor hen is verdwijnt veelal de belangstelling van zmal-kinderen om te leren. En als intelligentie in de schoolomgeving niet wordt gewaardeerd, dan kan een leerling onder zijn niveau gaan presteren.<sup>47</sup>

Als gevolg hiervan kampen zmal-leerlingen bij vervolgopleidingen regelmatig met leerproblemen als luiheid, gebrek aan belangstelling en onwil om opgedragen routinematige taken uit te voeren.<sup>48</sup>

Dit zijn belangrijke redenen waarom zeer makkelijk lerenden in de onderzoeksgroep van Terman mislukken en de school verlaten nog voordat zij het voor hen bereikbare opleidingspeil hebben bereikt.<sup>49</sup>

Het onderzoek van Terman vestigt hiermee de aandacht op de behoefte aan speciale onderwijsprogramma's voor zeer makkelijk lerende kinderen en op de wenselijkheid van versnelling.<sup>50</sup>

De controverse over het al dan niet versnellen van leerlingen, hangt samen met het belang dat gehecht wordt aan de intellectuele en de sociale waarden in het onderwijsproces. De vaak genoemde nadelen van versnelling blijken veelal tijdelijk van aard te zijn. Er zijn geen universele regels voor versnelling te geven, de sociale ervaring van het kind en zijn natuurlijke aanpassingsvermogen zijn hiervoor van belang.<sup>51</sup>

46 Terman & Oden 1948, p. 280-281, Holahan & Sears 1995, p. 2 en 25 en Tannenbaum 2000, p. 35

47 Terman & Oden 1948, p. 280-281, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83 en Tannenbaum 2000, p. 35

48 Terman & Oden 1948, p. 281 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83.

49 Holahan & Sears 1995, p. IX, XI en 2 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83.

50 Terman & Oden 1948, p. 281, Holahan & Sears 1995, p. 25, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83 en Tannenbaum 2000, p. 35.

51 Terman & Oden 1948, p. 279 en 281.



Kinderen met een IQ van 135 of hoger dienen volgens Terman zodanig te versnellen dat zij op zijn laatst op 17-jarige leeftijd starten op de universiteit. De meerderheid hiervan is echter beter af wanneer zij op 16-jarige leeftijd hieraan beginnen.<sup>52</sup>

Dat deze controverse na het onderzoek van Terman niet is verflauwd, blijkt wel uit het in 2004 verschenen nationale rapport van Colangelo, Assouline en Gross van de University of Iowa, met de veelzeggende titel "A nation deceived: how schools hold back America's brightest students".<sup>53</sup> Hierin wordt gesteld dat het gebrek aan bekendheid met versnelling en de dominante overtuigingen in de Amerikaanse samenleving redenen vormen om de methode van versnelling beperkt toe te passen.<sup>54</sup>

Om de vraag te kunnen beantwoorden hoe zmal-kinderen zich in hun volwassen leven gedragen en tot welke soort volwassene zij zich ontwikkelen, is het onderzoek van Terman uitgebreid naar een longitudinaal, ruim 70 jaar durend onderzoek. De participanten zijn ten tijde van het onderzoek eind 20<sup>e</sup> eeuw gemiddeld 75 jaar. Uit dit longitudinale onderzoek blijkt dat zmal-leerlingen met redelijk stabiele persoonlijkheden een meer dan gemiddelde kans lijken te hebben om op de middelbare school en de universiteit zeer goed te presteren, leiding te geven en uiteindelijk in hun carrière te excelleren.<sup>55</sup>

Zeer makkelijk lerenden raken niet, conform de mythe, opgebrand en worden niet afwijkend of gek. Voorwaarde voor het tot uiting komen van capaciteiten is wel, dat hen thuis en op school de juiste mogelijkheden worden geboden.<sup>56</sup>

In vervolg op het eerste deel van het onderzoek van Terman en Oden wordt in 1947 *the American Association for Gifted children* opgericht en in 1953 *the National Association for Gifted Children*. Laatstgenoemde organisatie is bedoeld voor leerkrachten en ouders en is gericht op de problemen van zmal-kinderen.<sup>57</sup> In het tijdschrift "The Gifted Child" van the National Association wordt melding gemaakt van een grote katholieke school in Cleveland waar sinds 1946 zmal-leerlingen de achtjarige lagere school in zes of zeven jaar doorlopen.<sup>58</sup>

---

52 Terman & Oden 1948, p. 279 en 281.

53 Colangelo, Assouline & Gross 2004.

54 Colangelo, Assouline & Gross 2004, p. XI en 53.

55 Holahan & Sears 1995, p. 1-2 en 25 en Tannenbaum 2000, p. 35.

56 Holahan & Sears 1995, p. 1-2 en 25 en Tannenbaum 2000, p. 35.

57 Barbe & Renzulli 1981, p. 2.

58 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 92, Mönks & Ypenburg 1993, p. 61.

Hoewel van Termans aanbevelingen om het curriculum van zmal-leerlingen te differentiëren notitie wordt genomen, stuiten deze op weerstand van leerkrachten en bestuurders, zo geeft Jolly aan.<sup>59</sup>

In de meeste gevallen blijkt verrijking in het schoolcurriculum echter een voorziening te zijn die vroeger of later verdwijnt vanwege een gebrek aan draagvlak of financiële middelen. Het wordt veelal gezien als een curriculumluxe in plaats van een noodzaak of vereiste.<sup>60</sup>

De activiteiten betreffen veelal creatieve projecten die zijn geïnitieerd door getalenteerde leerkrachten, ondersteund door schoolmanagers en bedoeld als ad hoc aanbod van relatief korte duur.<sup>61</sup>

Het Teachers College van de Universiteit Columbia het "Talented Youth Project" is gestart na de rapportage in 1954 dat jaarlijks circa 200.000 excellente middelbare scholieren in de VS zich niet inschrijven voor hoger onderwijs. Bij dit project zijn scholen ondersteund met het ontwikkelen, implementeren en evalueren van een speciaal onderwijsprogramma voor zmal-leerlingen. Na 12 jaar stopt dit project. Het resulteert in een boek met aanbevelingen.<sup>62</sup>

Door politieke omstandigheden, namelijk het Sputnik- en het Kennedy-effect, kan de aandacht voor zeer makkelijk lerenden weer toenemen.

### 13.2.3 Sputnik- en Kennedy-effect

In 1957 wordt de westerse samenleving volkomen verrast door de Russische lancering van de Sputnik, de eerste ruimtesatelliet. Het Amerikaanse onderwijs wordt als gevolg hiervan het mikpunt van kritiek.<sup>63</sup> De angst ontstaat dat de westerse samenleving op wetenschappelijk en militair gebied achter gaat lopen op het Oostblok. De Amerikaanse admiraal Rickover (1900-1986) waarschuwt in 1960 dat het noodzakelijk is om het traditionele schuldgevoel te overwinnen en makkelijk lerenden te selecteren voor speciale opleidingen. Om te kunnen concurreren met het Oostblok, kan de VS zich geen animositeit jegens zeer makkelijk lerenden permitteren. Het bevorderen van excellentie is niet langer een manier om de kwaliteit van leven te verbeteren, het wordt de sleutel om te overwinnen en een zaak van nationale prestige.

59 Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 33.

60 Tannenbaum 2000, p. 43.

61 Tannenbaum 2000, p. 43.

62 Tannenbaum 2000, p. 34.

63 Tannenbaum 2000, p. 33 en Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7.

In deze tijd van de Koude Oorlog wordt men zich bewust van een *do-or-die race* van het communistische Oostblok en het democratische Westen. Excellentie wordt nagestreefd in elke relevante arena, ook op de Olympische Spelen.<sup>64</sup>

Door het Sputnik-effect neemt eind jaren '50 en begin jaren '60 het ressentiment af jegens zeer makkelijk lerenden en het bieden van aangepast onderwijs. Beseft lijkt te worden dat mensen wel gelijkwaardig zijn, maar niet gelijk en dat de vooruitgang door het nastreven van excellentie op den duur de gehele samenleving ten goede komt. Als gevolg hiervan neemt de belangstelling voor de vroege intellectuele ontwikkeling van zmal-kinderen enorm toe. In de VS wordt aandacht besteed aan het werk van de Zwitserse psycholoog Piaget (1896-1980), die heeft aangetoond dat de ontwikkeling niet voor alle kinderen altijd op dezelfde leeftijd hetzelfde verloopt. Tevens wordt veel onderzoek verricht naar specifieke kenmerken van zmal-kinderen, naar aangepast onderwijs en naar de effectiviteit hiervan. Voor scholen worden verrijkingsactiviteiten ontwikkeld, vooral op het gebied van natuurkunde en technologie.<sup>65</sup>

Kennedy (1917 – 1963), vanaf 1961 president van de Verenigde Staten, rekent *brains and loyalty to the flag* tot de kostbaarste bezittingen van de natie.<sup>66</sup> Hij kondigt aan in 1970 een man op de maan te zetten en omringt zich met enkele intelligente adviseurs, bijgenaamd de *Whiz Kids*.<sup>67</sup>

In lijn met Kennedy's uitspraak "Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country"<sup>68</sup>, verdiepen veel zmal-studenten zich in deze tijd in natuurwetenschappen en in de ontwikkeling van militaire verdedigingstechnologie.<sup>69</sup>

Er ontstaat een grote vraag naar zeer makkelijk lerende en goed opgeleide mensen, *the Great Talent Hunt* genoemd. Fondsen komen beschikbaar voor onderzoek en cursussen uit het hoger onderwijs worden in het middelbaar en uiteindelijk in het basisonderwijs gegeven. Tijdens deze Great Talent Hunt lijkt de bruikbaarheid van makkelijk lerenden voor de samenleving van groter belang dan het individu zelf. Zij móeten hun mogelijkheden ontwikkelen om hun land te dienen.<sup>70</sup>

64 Tannenbaum 2000, p. 32-33.

65 Tannenbaum 2000, p. 34-35, Kett, *AJS* 1978/84, p. 187 en 206-207 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 80-82.

66 Tannenbaum 2000, p. 35.

67 Tannenbaum 2000, p. 36.

68 Tannenbaum 2000, p. 36.

69 Tannenbaum 2000, p. 36.

70 J.W. Gardner 1961, p. 33 en Tannenbaum 2000, p. 35.

De Sputnik-lancering en het Kennedy-tijdperk hebben in de praktijk slechts geleid tot snelle opleidingsvoorzieningen om aan de nijpende vraag vanuit de samenleving te voldoen.<sup>71</sup> Verrijking wordt al snel weer gezien als curriculumversiering. In de jaren '60, blijkt uit rapporten, wordt in veel school-districten in de VS bezuinigd op programma's voor zml-leerlingen. Gehandicapte leerlingen houden wel hun gebruikelijke budget. Dit budget is in wettelijke regelingen vastgelegd.<sup>72</sup>

Uit de volgende paragraaf blijkt dat niet alleen de politiek maar ook de media invloed uitoefenen op de publieke en derhalve ook de politieke opinie.

### 13.2.4 Dystopische meritocratie

In 1958 wordt door de Britse sociaaldemocratische politicus, socioloog en schrijver Young (1915 – 2002) het meritocratische ordeningsprincipe geïntroduceerd. Met een meritocratie wordt een regering van de besten aangeduid, waarbij verstandelijk begaafden als "de besten" worden gekwalificeerd.<sup>73</sup> Het meritocratische ordeningsprincipe lijkt verwant aan het eugenetisch gedachtengoed dat vanaf de jaren '20 ernaar streeft om zogenoemde genetische superieure mensen een prominente rol te laten spelen in de samenleving. Dit gedachtengoed wordt sinds de Tweede Wereldoorlog geassocieerd met de nationaalsocialistische ideologie (§ 12.3.3).

Young schetst in de sciencefiction "The Rise of the Meritocracy 1870-2033" zijn meritocratie als een dystopische samenleving, een denkbeeldige samenleving met een zeer onaangenaam karakter. Administratieve procedures plaatsen burgers op maatschappelijke posities. De maatschappelijke achtergrond, het karakter en de levenswijsheid van de intelligente elite is niet van belang voor hun positie. Er ontstaat ongelijkheid omdat minder begaafden geen ruimte krijgen om door te groeien en begaafden, de meritocraten, vasthouden aan hun verworvenheden. Dit leidt tot een opstand van de minder begaafden en uiteindelijk tot een sociale revolutie in 2033.<sup>74</sup>

In de literatuur wordt Youngs doembeeld al snel gerelativeerd.<sup>75</sup> In 1961 schrijft Gardner "The book is an amusing and effective sermon against a Utopia based upon rigorous and unimaginative application of the merit principle. It is not, however, a sermon which we particularly need. Our society has numerous and powerful defenses against excesses of that sort."<sup>76</sup>

71 Tannenbaum 2000, p. 37 en J.W. Gardner 1961, p. 33.

72 Tannenbaum 2000, p. 36.

73 Young 1976, p. 28.

74 Young 1976, p. 11-12, Allen, *British Journal of Educational Studies* 2011/59, p. 379-380, J.W. Gardner 1961, p. 113 en Van Heek, e.a. 1976, p. 41.

75 Van Heek, e.a. 1976, p. 342.

76 J.W. Gardner 1961, p. 114.

Desondanks ontstaat begin jaren '60 in de westerse samenleving het beeld dat aandacht voor excellentie de gelijkheid van status en kansen van burgers in gevaar zou brengen. Een te grote affiniteit in een democratie met excellentie zou leiden tot burgerlijke onrust.<sup>77</sup> In de internationale politiek en in de wetenschappen wordt het doembeeld serieus genomen. Youngs dystopie leidt tot een verandering in het politieke denken over gelijke kansen.<sup>78</sup>

Gelijke kansen staan in de jaren '60 in het middelpunt van de belangstelling.

In de volgende paragraaf wordt aangegeven hoe het streven naar gelijke kansen het onderwijsbeleid beïnvloedt.

### 13.2.5 Reproductie van ongelijkheid beeldbepalend

Door het verdwijnen van de traditionele criteria afkomst en bezit als middel van maatschappelijke selectie, gaat in de nieuwste tijd de school de stijging of daling op de maatschappelijke ladder beheren. Bezoekt in 1850 in Nederland slechts 9,5% van de jongeren van 12 tot en met 17 jaar het voortgezet onderwijs, in 1900 is dat 14,4% en in 1950 56%.<sup>79</sup>

Naast partner van ouders bij de opvoeding van kinderen, bepaalt de school nu ook naar welk schooltype de leerlingen na de basisschool gaan. Idenburg noemt dit in 1958 de sleutelmacht der school.<sup>80</sup>

Hierdoor is de basisschool een autoriteit geworden, een verdelende gerechtigheid, waartegen geen bescherming is. Deze sleutelmacht vormt een bedreiging voor het vertrouwen in de school en de verhouding tussen school en gezin, omdat de school ook verbonden is aan de maatschappij.<sup>81</sup>

Rond 1960 rijst het vermoeden, dat scholen de sleutelmacht niet goed gebruiken. Uit Nederlandse statistieken zou volgens onderzoekers kunnen worden afgeleid dat bij het bezetten van sociale posities in de samenleving het criterium afkomst een belangrijke rol speelt. Het basisonderwijs zou in dat geval door haar sleutelmacht de ongelijkheid in de samenleving reproduceren door de kansen te verkleinen van leerlingen uit een sociaal lager milieu om deel te nemen aan hogere vormen van onderwijs. Er zou dan sprake zijn van een zogenoemde begaafdheidsreserve in de sociaal lagere niveaus. Het onderwijs zou de maatschappelijke ongelijkheid reproduceren.<sup>82</sup>

---

77 Tannenbaum 2000, p. 32.

78 Young 1976, p. 12.

79 Idenburg 1958, p. 9.

80 Idenburg 1958, p. 10.

81 Idenburg 1958, p. 11-12.

82 Van Heek, e.a. 1976, p. V en 3, Ten Bruggencate 2004, p. 2-3 en 31-32 en Prick 2006, p. 29-39.

In de westerse publieke opinie wordt deze zogenoemde reproductie van ongelijkheid in de jaren '60 en '70 een beeldbepalend begrip. Dit wordt mede veroorzaakt door de aandacht die in de VS in deze tijd gevraagd wordt voor de culturele achterstelling, of deprivatie, van kleurlingen. Vanaf 1955 tot aan zijn dood werpt King (1929-1968) zich op als voorvechter van rassenintegratie. Door het verzet van King tegen rassenscheiding staat de verbetering van de situatie van de kansarme en slecht presterende kinderen van de minderheden bovenaan de onderwijsagenda. Deze aandacht beperkt zich niet tot voorschoolse educatie om de leerbereidheid te bevorderen, maar strekt zich ook uit tot de media met de introductie van Sesamstraat. Dit televisieprogramma moet de achterstand van kinderen uit economisch achtergestelde gezinnen spelenderwijs verminderen. Differentiatie voor zml-leerlingen wordt in deze tijd beschouwd als raciale segregatie.<sup>83</sup>

De oorlog in Vietnam (1955-1975) heeft eveneens tot gevolg dat de samenleving een andere visie krijgt op zeer makkelijk lerenden.<sup>84</sup> In deze tijd hebben de Whiz Kids getoond dat een hoge intelligentie geen garantie is voor het goed begrijpen en het op een goede manier oplossen van ernstige problemen. Door de Vietnamoorlog zijn de Whiz Kids, en mede hierdoor de wetenschap en wetenschappers, feilbaar geworden. Mede als gevolg van deze ontwikkelingen neemt in de jaren '60 de aandacht voor onderwijs voor (zeer) makkelijk lerenden sterk af.<sup>85</sup>

Uit het onderzoeksrapport van Van Heek c.s in 1976, blijkt dat er geen begaafdheidsreserve is. Er zijn geen aanwijzingen dat leerkrachten kansen van leerlingen verkleinen bij de doorstroming naar het vervolgonderwijs, omdat zij zich door de milieuomstandigheden laten beïnvloeden.<sup>86</sup>

Desondanks blijkt uit het onderzoek van Van Heek dat de doorstroming van leerlingen uit een sociaal lager milieu naar het vmo (voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs) wel wordt gehinderd, maar dan door maatschappelijke factoren. De grootste problemen voor makkelijk lerende leerlingen blijken zich in het lager onderwijs voor te doen.<sup>87</sup>

De wederzijdse aanpassing van school en zml-leerling uit een lager sociaal milieu wordt volgens Van Heek bemoeilijkt door de onderwijspolitiek, het schoolbeleid, de ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden en de publieke opinie.<sup>88</sup>

83 Van Heek, e.a. 1976, p. 150, Tannenbaum 2000, p. 37 en Gutek 2000, p. 145-146.

84 Tannenbaum 2000, p. 37.

85 Tannenbaum 2000, p. 38-39.

86 Van Heek, e.a. 1976, p. 150.

87 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.

88 Van Heek, e.a. 1976, p. 323-325.

De politiek is namelijk in beperkte mate bereid om het onderwijs te hervormen.<sup>89</sup>

Het schoolbeleid is afgestemd op de middenklasse en het onderwijsniveau wordt bepaald door de gemiddelde leerling in het vestigingsgebied van de school. Voor het overige wordt het onderwijsniveau in de klas veelal bepaald door (de mentaliteit van) de betreffende groep en de leerkracht. De didactiek voor makkelijk lerenden is onvoldoende ontwikkeld en leerkrachten zijn niet opgeleid om potentieel makkelijk lerende kinderen aangepast onderwijs te geven. De basisschool beschikt niet over passende materialen en voorzieningen en er is onvoldoende effectieve begeleiding voor de leerkrachten. Als gevolg hiervan levert de selectie en determinatie van makkelijk lerende leerlingen problemen op. Het werk voor de leerkrachten wordt nog eens verzwaard door de omvang van de klassen en de diversiteit tussen de leerlingen. De veel voorkomende snelle personeelwisselingen dragen ook niet positief bij aan de wederzijdse aanpassing van school en zml-scholier.<sup>90</sup>

Ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden spelen een belangrijke rol, signaleert Van Heek. Hoewel het streven naar een optimale ontwikkeling van alle leerlingen steeds meer als sociaal rechtvaardig, pedagogisch vanzelfsprekend en maatschappelijk relevant wordt geacht, signaleert Van Heek duidelijk merkbaar verzet op veelal emotionele gronden. Bij het verzet tegen aangepast onderwijs voor makkelijk lerenden in aparte schoolvormen doemt het beeld van de standenschool op, hoewel het geen bestaande sociale maar een toekomstige intellectuele elite betreft. Dit verzet rijst vooral in politieke organen. Daarnaast vrezen scholen een afroming van intelligente kinderen uit hun klas door aangepast onderwijs.<sup>91</sup>

Ten slotte werpt de publieke opinie volgens Van Heek een drempel op voor de wederzijdse aanpassing van school en makkelijk lerende leerling. In deze opinie zijn de noodzaak en de mogelijkheden tot onderwijsverbeteringen onvoldoende doorgedrongen. Men meent dat dergelijke verbeteringen en voorzieningen meer gericht zijn op leerlingen uit de hogere maatschappelijke lagen. Daarom is er onvoldoende belangstelling en offerbereidheid voor dergelijke onderwijsvoorzieningen.<sup>92</sup>

Onderzoeken van Terman en Hollingworth ondersteunen de bevindingen van Van Heek. Zij geven eveneens aan dat er moeilijkheden zijn op het gebied van de wederzijdse aanpassing van school en zml-leerling. Terman en Hollingworth signaleren deze problemen echter niet alleen bij leerlingen uit een lagere sociaal milieu (§ 12.2.4).

---

89 Van Heek, e.a. 1976, p. 324-325.

90 Van Heek, e.a. 1976, p. 323.

91 Van Heek, e.a. 1976, p. 324.

92 Van Heek, e.a. 1976, p. 324.

De aanpassingsproblemen van school en zmal-leerling worden zichtbaar gemaakt in de jaren '70. Hierover worden veel onderzoeksrapporten gepubliceerd.

### 13.2.6 Veel onderzoeksrapporten, weinig resultaat

In 1972 publiceert Marland, Commissioner of Education, een rapport voor het Amerikaanse Congres. Marland schat in dat van de 1,5 à 2,5 miljoen zmal-leerlingen in de VS slechts een klein percentage – minder dan 10% – profijt hebben van aangepast onderwijs. Dit onderwijs heeft op bijna alle scholen weinig prioriteit, er worden andere financiële prioriteiten gesteld en er is onvoldoende adequaat getraind personeel. Het Marlandrapport benadrukt het belang van selectie en training van leraren, aanstelling van een fulltime coördinator voor zmal-leerlingen binnen elke onderwijseenheid en het bieden van gedifferentieerde programma's voor deze leerlingen. Marland beklemtoont dat zmal-kinderen zonder geschikt onderwijs psychische schade leiden en dat hun mogelijkheden permanent worden beschadigd.<sup>93</sup>

Het rapport leidt in de VS in de jaren '70 en '80 tot publicatie van vele onderwijsrapporten over en tot de opzet van vele educatieve experimenten voor zmal-kinderen. Een aanzienlijk aantal educatieve experimenten wordt opgezet. Naar schatting wordt circa 45% van de zmal-leerlingen op Amerikaanse scholen voorzien van aangepast onderwijs.<sup>94</sup> Na de eerste wereldconferentie in Londen in 1975 wordt de *World Council for Gifted and Talented Children* opgericht.<sup>95</sup>

In de jaren '80 verschijnen in de VS veel overheidsrapporten waaruit blijkt dat studenten in andere landen dan de VS hogere academische scores behalen en dat veel Amerikaanse leerkrachten incompetent zouden zijn en inadequaat opgeleid.<sup>96</sup> In rapporten als "Action for Excellence" en "A Nation at Risk" wordt kritiek geuit op de relatie tussen onderwijs en economische productiviteit.<sup>97</sup> Scholen zouden leerlingen onvoldoende voorbereiden op de concurrentie in de veranderende wereldeconomie.<sup>98</sup> Er moet meer aandacht komen voor de inhoud van het curriculum, een herhaling van de kritiek in de 50'er jaren.<sup>99</sup>

93 Sato 1985, p. 90-91, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7 en Tannenbaum 2000, p. 39-40 en Gutek 2000, p. 280 en 286.

94 Sato 1985, p. 90-91, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7 en Tannenbaum 2000, p. 39-40 en Gutek 2000, p. 280 en 286.

95 Urban 1985, p. 66.

96 Gutek 2000, p. 280.

97 Gutek 2000, p. 280 en Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7.

98 Gutek 2000, p. 281.

99 Gutek 2000, p. 286.



Het Richardson onderzoek in 1985 onder ongeveer 16.000 scholen bevestigt de bevindingen van het onderzoek van Tannenbaum uit 1954: de meeste scholen die claimen onderwijsprogramma's voor makkelijk lerenden te bieden, blijken deze verrijking slechts fragmentarisch en tijdelijk aan te bieden. Wel is een enkele positieve ontwikkeling waar te nemen, zoals de ontwikkeling van het Renzulli's Draaideurmodel.<sup>100</sup> In dit onderwijsmodel krijgen leerlingen de gelegenheid zich te verdiepen in onderwerpen die hun interesse hebben. Tevens wordt uitgegaan van de specifieke talenten van deze leerlingen.<sup>101</sup>

Ondanks het Marlandrapport en de kritische overheidsrapporten worden de thema's van het onderwijsbeleid uit de jaren '80 in de jaren '90 gecontinueerd.<sup>102</sup>

In basisscholen is vooral het samenwerkend groepsleren of coöperatief leren populair. Leerlingen moeten daarbij hun eigen kennisdatabase aanleggen.<sup>103</sup>

Verrijking wordt in de jaren '90 opnieuw gezien als curriculumversiering en, evenals in de jaren '60, wegbezuinigd.<sup>104</sup>

Men is ambivalent over het onderwijs aan zmal-leerlingen.

### 13.2.7 Ambivalentie over onderwijs aan zmal-leerlingen

In de jaren '90 is in de westerse samenleving opnieuw veel onderzoek verricht naar makkelijk lerenden. In 1991 is in Nijmegen de workshop "Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues" van de Raad van Europa georganiseerd. Alle Europese ministeries van onderwijs hebben een samenvattend rapport hiervan ontvangen. Op dit rapport is Recommendation 1248 (1994) voor onderwijs voor makkelijk lerende kinderen van de Raad van Europa gebaseerd. Hierin worden de speciale behoeften van zmal-individueel benadrukt en wordt aangegeven hoe hiermee moet worden omgegaan.<sup>105</sup>

100 Tannenbaum 2000, p. 42-43.

101 Mönks 1985, p. 28 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 59.

102 Gutek 2000, p. 298.

103 Gutek 2000, p. 299.

104 Tannenbaum 2000, p. 36.

105 Mönks & Pflüger 2005, p. 9 en Recommendation 1248 (1994).

Recommendation 1248 (1994):

Artikel 3:

“Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.”

Artikel 5.3:

“meanwhile, in-service teacher training programmes have to include strategies for identifying children of high ability or special talent. Information on gifted children should be made available to all those who deal with children (teachers, parents, doctors, social workers, ministries of education, etc.)”

Uit de vele onderzoeksrapporten blijkt dat de problemen op het gebied van onderwijs aan makkelijk lerenden zich overal in het Westen voordoen. Rapporten uit 1993 en 1997 tonen aan dat men ondanks alle onderzoeken ambivalent tegenover zeer makkelijk lerenden blijft staan. En ook begin 21<sup>e</sup> eeuw bieden westerse landen zmal-leerlingen in het algemeen geen aangepast (basis-) onderwijs, hoewel al bijna een eeuw in verschillende onderzoeken is aangetoond dat dit cruciaal is (§ 13.2.2). Er is nog altijd een groot tekort aan didactische leermethoden en aan financieringsmogelijkheden voor het onderwijs aan zmal-leerlingen. Schoolbesturen reageren vooral reactief op dringende verzoeken om uitdaging door ouders van zmal-leerlingen. Eventuele verrijking is veelal provisorisch van aard. Het wordt bovendien gemakkelijk opgeheven als het budget van de school wordt verminderd of als de leerling van school af is voor wie de verrijking is georganiseerd. Steeds wordt dezelfde boodschap herhaald: de pendulum slingert heen en weer tussen egalitaire en prestatiegerichte doelen.<sup>106</sup>

De aandacht in de westerse samenleving voor en de inspanningen op het gebied van onderwijs aan zmal-leerlingen blijkt cyclisch te zijn.<sup>107</sup>

Voor westerse overheden is onderwijs voor zmal-leerlingen een probleem dat weliswaar lange termijn consequenties heeft voor de samenleving, maar geen probleem is dat op korte termijn actie en budget vereist. Het overheidsbeleid op dit gebied wordt dan ook beïnvloed door nationale politiek en door sociale issues van gelijkheid.<sup>108</sup> Derhalve wordt geen consistent beleid gevoerd op dit gebied.

106 Tannenbaum 2000, p. 47 en 49, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3 en 8, Robinson 2002, p. XIII en XV, Mönks, Peters & Pflüger 2003, p. 12.

107 Sato 1985, p. 90 en Tannenbaum 2000, p. 41.

108 Gallagher 2003, p. 11 en 21.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het beeld dat de westerse samenleving heeft van afwijkenden. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de dominante overtuigingen over zeer makkelijk lerenden en minder aan overtuigingen over mensen met een lage intelligentie.

### 13.3 BEELD AFWIJKENDEN LOOPT UITEEN

Na de Tweede Wereldoorlog is het belang dat in de westerse samenleving wordt gehecht aan gelijkheid en democratie enorm gegroeid. De zorg voor kinderen met een verstandelijke beperking of psychische stoornis is eveneens sterk toegenomen, er zijn verschillende onderwijsvormen voor hen ontwikkeld. Ten aanzien van zmal-kinderen overheersen echter tot en met begin 21<sup>e</sup> eeuw negatieve gevoelens.<sup>109</sup> Zij boezemen de westerse samenleving in een bepaald opzicht angst in.<sup>110</sup> Niet alleen vermoedt men dat er een dunne scheidslijn is tussen hoogbegaafdheid en gestoordheid, maar men is ook bang dat aandacht voor excellentie ten koste gaat van aandacht voor anderen. Tevens is er ideologisch en emotioneel verzet tegen (onderwijs voor) een intellectuele elite.<sup>111</sup> De aanpassing van onderwijs voor makkelijk lerenden wordt tevens belemmerd door de publieke opinie (zie § 13.2.5).

In het vervolg van deze paragraaf wordt vooral ingegaan op het beeld dat de westerse samenleving heeft van zeer makkelijk lerenden, omdat na de Tweede Wereldoorlog door het gebruik van intelligentietests makkelijker onderscheid gemaakt kan worden tussen mensen met een lage en mensen met een hoge afwijkende intelligentie. Waar vergelijking van deze twee groepen aanvullende informatie oplevert, wordt deze gegeven.

In § 13.3.1 wordt de relatie tussen psychische stoornissen en afwijkenden aangegeven. In § 13.3.2 wordt een weergave gegeven van de egalitaire onderwijspolitiek en in § 13.3.3 van het emotionele verzet tegen de intellectuele elite. In § 13.3.4 wordt ingegaan op de rol van de publieke opinie.

#### 13.3.1 Psychische stoornissen en afwijkenden

Eeuwenlang gaat men er al vanuit dat er een verband is tussen krankzinnigheid en hoogbegaafdheid, zmal of genialiteit (zie § 12.2.4). En hoewel Terman in 1947 heeft aangetoond dat het rijm van Jacob Cats *Vroeg rijp, vroeg rot, vroeg wijs, vroeg zot* niet overeenkomt met de werkelijkheid (zie § 13.2.2), blijft het vermoeden toch bestaan dat deze relatie bestaat.

---

109 Tannenbaum 2000, p. 44.

110 Mönks, Peters & Pflüger 2003, p. 12.

111 Tannenbaum 2000, p. 44.

Brain schrijft in 1948 in het gerenommeerde Britse medische tijdschrift "The Lancet":

"The belief that there is a correlation between genius and mental disease is very old, and there are many reasons why it should have become widely accepted."<sup>112</sup>

Als onderbouwing voor deze overtuiging geeft hij aan, dat er genieën zijn geweest met een psychische stoornis en nog veel meer genieën met gedrag dat opvallend afwijkt van het gedrag dat een gemiddelde persoon als normaal beschouwt.

"Indeed since a genius is by definition mentally abnormal in one sense, it requires only a slight lapse of logic to consider him mentally abnormal in another – i.e., in the sense of insane or at least unstable. Insanity and genius tend to excite a somewhat similar emotional reaction, because they seem to be the result of mental processes which the ordinary man does not share."<sup>113</sup>

Duminey geeft in 1963 eveneens aan dat de meningen nog steeds verdeeld zijn over het verband tussen krankzinnigheid en begaafdheid. Hij stelt dat deze relatie waarschijnlijk overdreven is, maar acht het toch van belang dat een leerkracht hierop attent is.<sup>114</sup>

In de kinderpsychiatrie worden in de jaren '50 psychiatrische problemen geassocieerd met het schoolbeleid. Halverwege de jaren '70 beschouwt de psychiatrie de school zelfs als een toxisch systeem waarin vooral de individuele competitieve prestatie telt. Dit beeld van de school komt overeen met de denkbeelden van de romantische (natuur-)pedagogiek. In de kinderpsychiatrie domineert de opvatting dat competitie en rationalisme in opvoeding en onderwijs veelal ten koste gaat van de gevoelsopvoeding.<sup>115</sup>

Nog steeds geloven veel mensen tot op zekere hoogte in een relatie tussen psychische stoornissen en hoge intelligentie, zo geven Barbe & Renzulli, Rothenberg, Ogilvie en Maccabe aan in achtereenvolgens 1981, 2006 en 2010. Het lijkt een steeds terugkerende tendens is om genialiteit en creativiteit te koppelen aan een geestelijke handicap of ziekte.<sup>116</sup>

Van 2004 tot en met 2007 heeft Maccabe op basis van data van bijna een miljoen individuen uit heel Zweden onderzocht of er een verband is tussen de schoolprestaties van 16-jarige leerlingen en de kans om als volwassene psychotische stoornissen te krijgen als schizofrenie en bipolaire stoornis, een stemmingsstoornis die voorheen werd aangeduid als manisch-depressiviteit.<sup>117</sup>

112 Brain, *The Lancet* 1948/1, p. 663.

113 Brain, *The Lancet* 1948/1, p. 663.

114 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 20-21.

115 Sanders-Woudstra 1976, p. 7-8 en 10.

116 Barbe & Renzulli 1981, p. 1, Rothenberg, *The Lancet* 2006/368, p. 58, Ogilvie, *TRENDS in Cognitive Science* 2006/11, p. 47 en Maccabe 2010, p. 19.

117 Maccabe 2010, p. XV en 119.

Schizofrenie en bipolaire stoornis lijken genetisch aan elkaar verwant te zijn en sommige medicijnen zijn voor beide aandoeningen effectief. Daarentegen functioneren individuen met bipolaire stoornissen cognitief beter dan die met schizofrenie, zowel voor als nadat de ziekte zich heeft geopenbaard.<sup>118</sup>

Gebleken is dat individuen met schoolprestaties in de bovenste en de onderste extremen van de klokvormige normaalverdeling meer kans hebben op mentale stoornissen dan degenen met prestaties in of rond het centrum, maar niet in gelijke mate.<sup>119</sup> Bij de groep met zeer slechte schoolprestaties is een sterk verhoogde risicofactor aangetroffen voor schizofrenie en schizo-affectieve stoornissen en een zwak verhoogde risicofactor voor bipolaire stoornissen.<sup>120</sup>

Bij de groep met excellente schoolprestaties is geen risicofactor aangetroffen voor schizofrenie en schizo-affectieve stoornissen. Wel is een risico aangetroffen voor bipolaire stoornissen. Deze risicofactor is echter lang niet zo duidelijk als het verband tussen slechte schoolprestaties en schizofrenie. Het verband lijkt vooral te worden aangetroffen bij individuen met schoolprestaties in het zmal-gebied en meer bij mannen dan bij vrouwen. Overigens lijkt dit verband niet bij alle schoolvakken aanwezig, bijvoorbeeld niet bij sport en ambachtelijke vakken.<sup>121</sup> Creatief getalenteerde leerlingen in visuele kunst en schrijven lijken kwetsbaarder te zijn, in die zin dat bij hen meer stemmingsstoornissen worden aangetroffen.<sup>122</sup>

Uit onderzoek van Neihart, Hollingworth en Gardner komt naar voren dat sociale en emotionele problemen die zijn gerelateerd aan het gegeven dat een individu zeer makkelijk leert, veelal worden veroorzaakt door een niet bij het individu passende omgeving.<sup>123</sup> Klasgenoten passen niet bij de betrokkene en gelijk gestemden zijn moeilijk te vinden. Vele van de door Hollingworth in de jaren '40 onderzochte zmal-leerlingen vermaakten zich in hun eentje, omdat hun pogingen om vriendschap te sluiten waren mislukt.<sup>124</sup>

Kreger Silverman geeft aan dat Hollingworth in 1940 na diepgaand onderzoek meldt:

“Persons who deviate widely from the mean of human intelligence tend to become ‘isolates’.”<sup>125</sup>

118 Maccabe 2010, p. 16-17.

119 Maccabe 2010, p. 119.

120 Maccabe 2010, p. 119, 136 en 142.

121 Maccabe 2010, p. 119, 136 en 142.

122 Maccabe 2010, p. 26 en Robinson, e.a. 2002, p. 268.

123 Robinson, e.a. 2002, p. 268-269, Kreger Silverman, *Roepers Review* 1990/12, p. 5 en H. Gardner 1997, p. 141.

124 Robinson, e.a. 2002, p. 268-269 en Kreger Silverman, *Roepers Review* 1990/12, p. 5.

125 Kreger Silverman, *Journal of Educational Psychology* 1992/84, p. 24.

Gardner heeft zich gedurende vele jaren verdiept in de levens van verschillende bijzondere individuen, zoals Picasso, Mozart, Zedong, Woolf, Einstein en Freud, door over hun leven te lezen, hun werk te bestuderen en personen te interviewen die hen hebben gekend.<sup>126</sup> Op basis hiervan geeft hij aan dat veel individuen die buitengewoon makkelijk leren, uiteindelijk mensen worden die moeilijk in de omgang zijn.<sup>127</sup>

De meeste individuen met vernieuwende ideeën en hun vernieuwingen worden volgens Gardner niet goed begrepen of niet gewaardeerd door een conservatieve samenleving, jaloerse *peers* of een vijandig algemeen publiek. Gardner is opgevallen dat het niet ongebruikelijk is dat dergelijke zeer makkelijk lerenden persoonlijk ongelukkig zijn, lijden aan depressies, suïcidaal zijn of zich vervreemd voelen van hun naaste medewerkers.<sup>128</sup>

Tot zover het overzicht over de relatie die wordt gelegd tussen psychische stoornissen en afwijkenden. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de egalitaire onderwijspolitiek.

### 13.3.2 Egalitaire onderwijspolitiek

Eind jaren '50 en begin jaren '60 ontstaat het denkbeeld dat egalitarisme strijdig is met aandacht voor excellentie. Dit idee wordt mede bepaald door het beeld dat door het eugenetisch gedachtengoed is ontstaan en dat in de Tweede Wereldoorlog is ontaard (§ 12.3). Tevens heeft de dystopie van de meritocratie de nodige invloed uitgeoefend (§ 13.2.4). Wanneer vervolgens in de westerse publieke opinie de reproductie van ongelijkheid door de sleutelmacht der school in de jaren '60 een beeldbepalend begrip wordt, is het bijna onvermijdelijk dat het idee wordt gevormd dat rassenintegratie en bestrijding van de (economische) achterstandsituatie van kinderen niet kan samengaan met het bieden van differentiatie voor makkelijk lerenden (§ 13.2.5). Gelijkheid en excellentie worden dan als antagonist gezien.

Door middel van onderwijs wordt getracht een egalitair ordeningsprincipe in de samenleving te creëren.<sup>129</sup>

De Amerikaanse admiraal Rickover geeft in de jaren '60 aan dat het anti-intellectualisme wordt veroorzaakt door de dogmatisch egalitaire bewering dat het ondemocratisch is om begaafdheid te erkennen en zml-leerlingen aangepast onderwijs te geven (§ 12.2.3).<sup>130</sup>

126 H. Gardner 1997, p. XI en 3.

127 H. Gardner 1997, p. 141.

128 Robinson, e.a. 2002, p. 268 en H. Gardner 1997, p. 141.

129 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 624 en Van Wieringen 1996, p. 21.

130 Tannenbaum 2000, p. 32-33.

Urban van de Universität Hannover geeft aan dat sinds de gebeurtenissen in WOII in de Bondsrepubliek Duitsland tot begin jaren '80 nog nagenoeg niets ondernomen op het gebied van stimulering van en onderwijs voor zmal-kinderen. Op het begrip hoogbegaafdheid lijkt een taboe te rusten, het wordt geassocieerd met het eveneens beladen begrip elite. Duitse politici tonen zich veelal onwetend over zeer makkelijk lerenden en niet geïnteresseerd in hun problemen. Halverwege de jaren '80 is er nog steeds slechts beperkt Duitstalige literatuur over of onderzoek naar de stimulering van deze kinderen.<sup>131</sup>

Begin 21<sup>e</sup> eeuw is het onderwijs aan zmal-kinderen in de westerse samenleving nog steeds controversieel. Er is sprake van een maatschappelijke haat-liefdeverhouding met zeer makkelijk lerenden en talent: enerzijds wordt egalitaire politiek bedreven en anderzijds worden talent en gedrevenheid bewonderd. Vanuit egalitair perspectief moeten langzaam lerende en zwakke leerlingen worden geholpen om meer gelijk te komen met de gemiddelde leerling. Hierdoor ontstaat voor de leerkracht een spanningsveld van aanmoedigen, maar ook weer remmen van individuele prestaties van kinderen die voorlopen.<sup>132</sup>

Veelal wordt verondersteld dat aandacht voor zmal-leerlingen ten koste gaat van andere leerlingen.<sup>133</sup> Hierbij wordt niet alleen gedacht aan het achterstellen van de andere leerlingen omdat in heterogene klassen aandacht wordt gegeven aan zmal-leerlingen. Ook wanneer een homogene klas met makkelijk lerende kinderen wordt gevormd, menen sommigen dat hierdoor de andere leerlingen worden gediscrimineerd. Homogene klassen liggen dan ook niet in de lijn van de pedagogische vernieuwingen die vanaf de jaren '80 in het basisonderwijs zijn ingevoerd. Conform het onderwijssysteem van het coöperatief leren dient namelijk een groep leerlingen samen aan een opdracht of probleem te werken. Deze groep bestaat uit twee gemiddelde leerlingen, één langzame en één snelle leerling. Voor makkelijk lerende leerlingen heeft dit systeem een negatieve uitwerking, omdat zij sneller leren dan de groep, vooral bezig zijn de anderen iets te leren en tenslotte geen werk kunnen doen dat past bij hun mogelijkheden.<sup>134</sup>

In deze paragraaf is de egalitaire onderwijspolitiek beschreven. In de volgende paragraaf wordt het emotionele verzet tegen de intellectuele elite aan de orde gesteld.

---

131 Urban 1985, p. 71.

132 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3.

133 Ginjaar-Maas 1985, p. 15.

134 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3-4.

### 13.3.3 Emotioneel verzet tegen intellectuele elite

Begrippen als (hoog-)begaafdheid, excellentie of onderwijs voor (hoog-)begaafden roepen in de westerse samenleving in het algemeen heftige en diepe emoties op. Sommigen ergeren zich er aan dat zeer makkelijk lerende leerlingen schijnbaar worden bevoorrecht, terwijl zij weinig of geen inspanning hoeven te leveren. Deze ergernis kan tot uiting komen in ambivalente, of zelfs vijandige reacties. In het algemeen worden tegen speciale onderwijsprogramma's voor makkelijk lerenden de argumenten gebruikt, dat zij het zelf wel zullen redden en dat alleen leerlingen geholpen moeten worden die het werkelijk nodig hebben. Over bijvoorbeeld sportieve of artistieke talenten kan wel objectief en zonder emotie geoordeeld worden, maar over cognitieve talenten niet.<sup>135</sup>

Een cognitief talent wordt veelal opgevat als een totaalbeoordeling van een individu. Het heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde van de beoordelaar. Zeer makkelijk lerenden lijken het zelfvertrouwen van anderen, kinderen of volwassenen, te bedreigen, op een manier die niet voorkomt bij andere talenten.<sup>136</sup>

Een emotionele reactie van anderen komt niet alleen voor bij zmal-leerlingen.

Bolkestein geeft aan dat de afwijkende mens de betrekkelijkheid van het leven toont en daarmee een bedreiging vormt van eigen zogenaamde zekerheden.<sup>137</sup> Hoewel Bolkestein hierbij voornamelijk doelt op de zwakbegaafde of de gehandicapte mens, lijkt dit evenzeer van toepassing op de zeer makkelijk lerende.

Door de prestaties van een individu te verwarren met zijn waarde als mens, kan vijandigheid ontstaan.<sup>138</sup> Mogelijk hebben het eugenetische en het meritocratische ordeningsprincipe waarbij de maatschappelijke elite is gebaseerd op "genetische superioriteit", hieraan mede voeding gegeven (§ 12.3.2 en § 13.2.4).

Maatregelen om makkelijk lerenden te ondersteunen leiden soms tot animositeit bij (de ouders van) andere leerlingen. Hierdoor kunnen remmende of frustrerende tegenbewegingen op gang worden gebracht. Aangezien zmal-leerlingen altijd in de minderheid zijn, kan het zijn dat onderwijsondersteunende maatregelen niet doorgaan of slechts in (sterk) afgezwakte vorm.<sup>139</sup>

135 J.W. Gardner 1961, p. XI-XII en 69, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3-4 en Urban 1985, p. 80.

136 J.W. Gardner 1961, p. 69, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview*, 2003, p. 5.

137 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 25.

138 J.W. Gardner 1961, p. 81.

139 J.W. Gardner 1961, p. 115.



Midden jaren '80 constateert Mönks dat in de westerse samenleving rond zeer makkelijk lerenden sinds lang een taboesfeer hangt. Hij geeft aan dat het dogmatisch egalitaire idee dat alle mensen beschikken over dezelfde capaciteiten dominant lijkt te zijn. Individuen die afwijken van het gemiddelde, worden wantrouwend bekeken. Het bespreekbaar maken van verschillen tussen individuen wekt de indruk dat gepleit wordt voor een onevenredige hoeveelheid zorg, aandacht en dus ook geld voor een enkeling. Door enkele uitverkorenen te bevoorrechten vreest men elitevorming.<sup>140</sup>

Het emotionele verzet tegen de intellectuele elite kan hevig zijn, zo is gebleken in deze paragraaf. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de rol van de publieke opinie.

#### 13.3.4 Grote invloed publieke opinie

Betreft de publieke opinie voor 1813 nog vooral de opvattingen van de burgerij, in de periode na de Tweede Wereldoorlog krijgt deze opinie steeds meer het karakter van alle individuele meningen van de burgers van een land. Dit is een gevolg van de uitbreiding van de mogelijkheden van de (nieuwe) media. Uit de onderwerpen die aan de orde worden gesteld blijken eventuele veranderingen die zich voordoen in de algemene meningsvorming.<sup>141</sup>

De publieke opinie is uitermate relevant om onderwijsaanpassingen voor afwijkenden tot stand te brengen en in stand te houden, zo is gebleken uit onderzoek van Van Heek c.s in 1976. Wanneer men niet overtuigd is van de noodzaak van de aanpassingen, worden veel weerstanden opgeroepen en zullen de wijzigingen niet blijvend zijn. Wanneer bovendien algemeen wordt aangenomen dat de veranderingen slechts in het voordeel zijn van één elitaire groep is, dan zal er geen of onvoldoende intentie zijn om deze onderwijsaanpassing tot stand te brengen en ten behoeve hiervan offers te (blijven) brengen (§ 13.2.5).

In professionele bladen en op fora is bij tijd en wijle kritiek te lezen op gedifferentieerd onderwijs voor de makkelijk lerenden.<sup>142</sup> Men vraagt zich dan af waarom geïnvesteerd moet worden in speciale programma's voor deze leerlingen, aangezien talent niet te onderdrukken en ook niet te voeden zou zijn. Men vooronderstelt dan dat leerlingen blijven excelleren ook als het onderwijs niet wordt aangepast.<sup>143</sup>

---

140 Mönks 1985, p. 17-18.

141 Van Dixhoorn 2006, p. 20-21.

142 Tannenbaum 2000, p. 44.

143 Tannenbaum 2000, p. 45.

Hoewel in 1947 is gebleken dat vele negatieve beelden van zeer makkelijk lerenden berusten op mythen (§ 13.2.2), blijft het algehele beeld van deze kinderen in de publieke opinie min of meer negatief. Vrij algemeen heerst de opvatting dat makkelijk lerende leerlingen al bevoordeeld zijn en wel voor zichzelf kunnen opkomen. Aandacht voor deze leerlingen is derhalve elitair en overbodig. "Doe maar gewoon" is in het algemeen de boodschap. Op school mogen zij wel goed presteren, maar het moet niet gaan opvallen.<sup>144</sup>

## Studenten in eliteklas gaan op de stoel van de rechter zitten

Door het hele land hebben deze week speciaal op talent geselecteerde rechtenstudenten stage gelopen bij het OM. Ze leren om 'buiten de lijntjes te kleuren', om creatieve oplossingen te verzinnen voor lastige problemen.

In de rol van officier van justitie

moeten ze onder tijdsdruk knopen doorhakken over hoe te handelen bij een volksoproer in de wijk waar een misdrijf is gepleegd, of bij een terroristische dreiging. Ze leren wat ze wel en niet mogen doen tijdens een huiszoeking, ze gaan kijken hoe een Team Groot-

schalige Opsporing werkt aan een grote zaak, ze moeten zelf een vonnis schrijven nadat ze bij een zitting van de politierechter zijn geweest. Omdat ze ook met echte dossiers in aanraking komen, moeten ze een geheimhoudingsverklaring ondertekenen.

Bron 4: Artikel *Leidsch Dagblad*, d.d. 4 juli 2015

Dit algemene beeld van zeer makkelijk lerenden in de publieke opinie wordt ook gevoed door uitspraken en rapporten van enkele wetenschappers.

Op het eerste Nederlandse symposium over zeer makkelijk lerenden heeft De Groot van de Rijksuniversiteit Groningen in 1984 aangegeven, dat hij problemen bij hoogbegaafden beschouwt als een uitzondering. Naar zijn mening zouden die problemen zich alleen voordoen in het geval van bijvoorbeeld een hele specifieke begaafdheid, een zwakke motivatie of een frustrerende sociale omgeving.<sup>145</sup>

Daarnaast heeft in 2003 een rapport van het GION / Rijksuniversiteit Groningen en het CBS de aandacht getrokken. In dit onderzoek is, in opdracht van het Ministerie van OCW, nagegaan of hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs problemen ondervinden. Hierbij zijn problemen onderzocht in de zin van het hebben van een afkeer van school, onderpresteren, sociaal isolement en slechte studievastigheden. De onderzoeksvraag is beantwoord op basis van een secundaire analyse van gegevens van leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs.<sup>146</sup>

144 Terman & Oden 1948, p. 282, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83, Tannenbaum 2000, p. 36, Ginjaar-Maas 1985, p. 13 en De Groot 1985, p. 44.

145 De Groot 1985, p. 44.

146 Guldmond, e.a. 2003, p. 3 en 41.

Guldemonnd c.s. van het GION en het CBS constateren, dat uit de analyses een consistent beeld naar voren komt waaruit het volgende blijkt:

“Bij geen enkele analyse wordt ook maar een spoor van problemen bij hoge begaafdheid (top 2.5% van de IQ-verdeling) gevonden. Als op grond van de analyses één begaafdheids categorie tot probleemgroep uitgeroepen zou moeten worden, dan komt de groepering ‘begaafden’ (nog steeds behorende tot de top 10% van de IQ-verdeling) hiervoor nog het meest in aanmerking.”<sup>147</sup>

Bij de bespreking van het concept-onderzoeksrapport met enkele door het ministerie uitgenodigde deskundigen op het gebied van zeer makkelijk lerenden, is discussie ontstaan over de onderzoeksresultaten.<sup>148</sup>

De deskundigen geven aan, dat de conclusie van het rapport niet gedragen kan worden door de gepresenteerde onderzoeksresultaten.<sup>149</sup>

De gehanteerde secundaire analyse is voor de beantwoording van de onderzoeksvraag geen afdoende onderzoeksinstrument. Daarbij is de geselecteerde onderzoeksgroep niet juist, aangezien uit eerder onderzoek bekend is dat zmal-leerlingen juist in een vroege onderwijssituatie problemen ervaren.<sup>150</sup>

Het Ministerie van OCW heeft daarop in 2003 de Universiteit Nijmegen opdracht gegeven onderzoek in te stellen naar hoogbegaafdheid in het onderwijs.<sup>151</sup>

Zmal-leerlingen hebben juist aan het begin van het basisonderwijs te maken met onderwijsproblemen, zo is gebleken uit het eindverslag van het onderzoek van de Universiteit Nijmegen dat is gepubliceerd in 2007. In het voortgezet onderwijs hebben deze leerlingen zich al aangepast aan niet-passend onderwijs, presteren zij beneden hun kunnen of zijn zij verdwenen uit het onderwijs.<sup>152</sup>

Media blijken in de praktijk grote invloed te hebben op de publieke opinie, (veel) meer dan wetenschappelijke rapporten. De reacties en nuanceringen van deskundigen op het GION/CBS-rapport in de bijlagen bij het rapport (zie hiervoor) hebben in de media geen bijzondere aandacht getrokken. Daarentegen is wel onder meer in het tijdschrift “Pedagogiek in praktijk” en op de PIP Magazine-website van dit tijdschrift melding gemaakt van de meest opvallende conclusies van het onderzoek van Guldemonnd c.s. van het

147 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 27.

148 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 3.

149 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 42-43.

150 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 42-43.

151 Mooij, e.a. 2007, p. 1.

152 Mooij, e.a. 2007, p. 52

GION en het CBS in 2003. Vanwege de vele reacties van ouders op de uitspraken van de onderzoeker, heeft de redactie in 2004 de reactie gepubliceerd van twee ouders van de oudervereniging "Terecht bezorgde ouders" op dit onderzoek en de reactie van onderzoeker Guldemond van het GION en hoogleraar Span van de Psychologische Adviespraktijk Begaafden Utrecht. Deze reacties zijn opgenomen in een artikel met de titel: "Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd?"<sup>153</sup>:

# Terecht bezorgd?



In *PIP 19* (juni 2004) en op de website van *PIP* ([www.pipm.nl](http://www.pipm.nl)) werd melding gemaakt van de meest opvallende conclusies van het onderzoek *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs* van Guldemond e.a. van het Gronings Instituut voor onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (2003, GION, Groningen). Guldemond concludeerde naar aanleiding van dit onderzoek dat de problematiek van hoogbegaafde leerlingen schromelijk werd overdreven. Uiteindelijk hebben kinderen op zwarte scholen, op het vmbo en op het platteland het nog altijd moeilijker. Extra stimuli (dus extra geld) voor de groep hoogbegaafde leerlingen is volgens de onderzoeker dus niet nodig. Op de site van *PIP Magazine* ([www.pipm.nl](http://www.pipm.nl)) is door veel ouders gereageerd op de uitspraken van de onderzoeker. Een korte weergave van die reacties is to

Bron 5: *PIP Magazine*: "Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd?"<sup>154</sup>

Guldemond e.a. hebben ondanks de nuancering van deskundigen op het onderzoeksresultaat, hun onderzoeksresultaten in 2008 onverkort gepubliceerd in "Educational Research and Evaluation, an International Journal on Theory and Practice". Zij hebben hierbij niet (een verwijzing naar) de reacties en nuanceringen opgenomen van de deskundigen die hebben aangegeven dat de conclusie van het rapport niet gedragen kan worden door de gepresenteerde onderzoeksresultaten.<sup>155</sup>

Tot zover de schets van het beeld dat men heeft van afwijkenden.

In § 11.4 wordt een overzicht gegeven van het Nederlands onderwijsbeleid vanaf de Tweede Wereldoorlog.

153 *Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd? PIP 2004/10*, p. 34.

154 *Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd? PIP 2004/10*, p. 34.

155 Guldemond, e.a., *Educational Research and Evaluation 2007/13*, p. 555 en 567.

### 13.4 ONDERWIJSBELEID IN NEDERLAND VANAF WOII

Na de invoering van de leerplicht en de Lager Onderwijswet van 1920 zijn tot en met de Tweede Wereldoorlog nog diverse plannen gemaakt om het Nederlands schoolsysteem te herzien (§ 12.5.1 en 12.5.3).

De behoefte aan vervolgonderwijs neemt sterk toe door de stijgende welvaart waardoor jongeren niet meer financieel hoeven bij te dragen aan het gezinsinkomen. In 1950 volgt circa 45% van de jeugd vervolgonderwijs. In 1970 loopt dit op tot ruim 75% en in 1990 tot ruim 85%.<sup>156</sup> Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs, later speciaal onderwijs (so) genoemd, stijgt vooral tussen 1950 en 1990. Volgen in 1930 9.695 leerlingen buitengewoon onderwijs, in 1955 zitten alleen al 30.000 leerlingen op scholen voor zwakzinnigen en in 1990 doorlopen 109.207 leerlingen het buitengewoon onderwijs. In het bijzonder het onderwijs aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom) stijgt substantieel. Zo vormen lom- en mlk-leerlingen in 1990 samen driekwart van populatie in het so.<sup>157</sup>

In het volgende worden de veranderingen beschreven in onderwijsbeleid, -regelgeving en het schoolbeleid van 1946 tot en met 2015. Ingegaan wordt op de aanzet tot onderwijsvernieuwing die na WOII wordt gegeven (§ 13.4.1) en de wetgeving die in de jaren '50 en begin jaren '60 is opgesteld (§ 13.4.2). Eind jaren '60, begin jaren '70 wordt de onderwijspolitiek dogmatisch egalitair (§ 13.4.3), in de jaren '80 richt het zich op versterking van de autonomie van scholen, deregulering en het streven naar schaalvergroting (§ 13.4.4), waarna het onderwijs inzet wordt voor het herstel van de economie (§ 13.4.5). In de jaren '90 richt onderwijspolitiek zich weer op het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen (§ 13.4.6). Ten slotte wordt de invloed van in het egalitaire onderwijsbeleid van de rijksoverheid op het hedendaagse schoolbeleid weergegeven (§ 13.4.7), deel 1 van dit onderzoek.

#### 13.4.1 Aanzet tot onderwijsvernieuwingen

Na de Tweede Wereldoorlog wordt in de Nederlandse samenleving de roep luider om het onderwijs minder te richten op de cognitieve vermogens van leerlingen en meer op hun sociaal-emotionele kwaliteiten. Deze trend is eind 19<sup>e</sup> eeuw ingezet door vooral leerkrachten van openbare scholen en door reformpedagogen (§ 12.2.3 en 12.5.1). Conform de natuurlijke pedagogiek moet het onderwijs zich meer richten op de behoeften van kinderen. Elementen van het vernieuwingsonderwijs worden steeds vaker geïmplementeerd in de onderwijsmethode van reguliere scholen. Zo wordt in de loop der tijd het spelend leren bij jonge kinderen toegepast en worden kleurrijke leermiddelen, verschillende werkvormen en vele communicatiemiddelen gebruikt.<sup>158</sup>

---

156 Dodde 1993, p. 120.

157 Liefeland 1959, p. 19, Dodde 1993, p. 116 en Smeets & Rispens 2008, p. VII, IX en 49.

158 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 602, 621 en 624, Dodde 1993, p. 117 en Kirkels 2008, p. 182.

De rijksoverheid streeft onderwijsvernieuwing na om geestelijke vervlaking van de burgers tegen te gaan en de opkomst van dictaturen te voorkomen. Het Nederlandse volk dient cultureel te worden gevormd en opgevoed. Als gevolg hiervan neemt het departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW) een centralere positie in binnen de rijksoverheid. Er wordt onderwijsbeleid gemaakt en niet meer alleen de financiering en regelgeving van het onderwijs vastgelegd. De overheid gaat een centraal sturende rol vervullen en bemoeit zich steeds meer met de onderwijskundige aspecten van het onderwijs.<sup>159</sup>

In juni 1945 wordt aangekondigd dat het onderwijs wat betreft structuur en inhoud gereorganiseerd dient te worden. De draad van voor WOII wordt hiermee weer opgepakt. Eind 1945 wordt op particulier initiatief de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, of Vernieuwingsraad, opgericht.<sup>160</sup> Deze Vernieuwingsraad streeft naar individualistisch en minder intellectualistisch onderwijs, meer aandacht voor inzicht, leren denken, zelfwerkzaamheid en kunstzinnige vorming.<sup>161</sup> De Vernieuwingsraad wil breken met het klassikale stelsel. Voor iedere leerling moet een programma worden opgesteld dat in overeenstemming is met zijn persoonlijke aanleg en maatschappelijke bestemming. Hoewel de lerarenverenigingen vertegenwoordigd zijn in de Vernieuwingsraad, staan deze in 1946 toch afwijzend tegenover de ideeën van de Raad. Aangezien de leraren zich distantiëren van het eindrapport van de Raad, gebeurt er verder niets mee.<sup>162</sup>

Eveneens in 1946 publiceert de voormalige minister van Onderwijs Bolkestein zijn Schema van de organisatie van het onderwijs of Plan Bolkestein, met zijn voornamelijk reformpedagogische ideeën (§ 12.5.3). Conform dit plan is het onderwijs gericht op volksverheffing en de ontplooiing van de totale persoonlijkheid van de mens. Alle kinderen, al dan niet makkelijk lerend, moeten zich door middel van onderwijs kunnen ontwikkelen. Zij moeten zo individueel mogelijk worden benaderd en hun zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid moeten worden bevorderd. Voorwaarden hiervoor zijn, dat de school geen leerinstituut meer is, de leerstof radicaal wordt herzien en de opleiding tot leerkracht wordt verbeterd. Ter consultatie wordt het Plan naar de lerarenverenigingen gezonden. Hier roept het fel verzet op. De verenigingen willen eerst een bevredigende salarisregeling voordat zij willen praten over onderwijsvernieuwingen. Aangezien er in deze periode grotere politieke problemen zijn dan het onderwijs, zoals de koopkracht, de woningnood, de Indonesische kwestie en de dreiging van het communisme,

---

159 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 315-316, Leune 2002, p. 19 en Van Wieringen 1996, p. 19.

160 Leune 1976, p. 39 en Van der Heiden 2004, p. 12.

161 Kirkels 2008, p. 182-183 en Leune 1976, p. 39.

162 Leune 1976, p. 8, 40-41 en 345.

worden de jaren 1945 tot 1951 vooral gekenmerkt door een herstel van de vooroorlogse onderwijssituatie.<sup>163</sup> De overheid richt zich tot halverwege de jaren '60 vooral op wederopbouw en op het tot bloei komen van de economie.<sup>164</sup>

In deze paragraaf is ingegaan op de aanzet tot onderwijsvernieuwing die na WOII wordt gegeven.

In de volgende paragraaf is de wetgeving beschreven die in de jaren '50 en begin jaren '60 is opgesteld.

#### 13.4.2 Wetgeving in een veranderende samenleving

Aangezien voor WOII tevergeefs vele pogingen zijn gedaan om wetsontwerpen om te zetten in wetten, wordt na 1945 eerst nagegaan hoe in het parlement over verschillende onderwijsdenkbeelden wordt gedacht alvorens concept-wetten op te stellen.<sup>165</sup>

In de Eerste Onderwijsnota van het Ministerie van OKW uit 1951 zijn veel elementen uit het plan-Bolkstein verwerkt. De Tweede Onderwijsnota uit 1955 is een vervolg op en uitbreiding van de Eerste Nota. In deze Tweede Nota zijn de grondslagen voor het voortgezet onderwijs weergegeven en hoe het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs eruit moeten gaan zien.<sup>166</sup>

Op basis van de Tweede Onderwijsnota wordt in 1958 een omvangrijk wetsontwerp opgesteld dat het hele voortgezet onderwijs regelt. Deze Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) wordt ook wel de Mammoetwet genoemd vanwege het grote aantal onderwijstypes dat hierin is geregeld. Dit ontwerp wordt in 1963 door de Eerste Kamer aanvaard en treedt in 1968 in werking.<sup>167</sup> Tevens volgt op basis van de Tweede Onderwijsnota de wet op het wetenschappelijk onderwijs in 1970, de kleuteronderwijswet in 1971 en de wet op het basisonderwijs (WBO) in 1981.<sup>168</sup>

In artikel 8 lid 4 van de laatstgenoemde wet staat vermeld dat het onderwijs voor leerlingen die extra zorg nodig hebben, gericht moet zijn op de individuele begeleiding van deze leerlingen en afgestemd moet zijn op hun behoeften.

Vanaf halverwege de 20<sup>e</sup> eeuw wordt in Nederland bij tijd en wijle in onderwijs en wetenschap aandacht gevraagd voor onderwijs voor makkelijk lerenden.<sup>169</sup>

---

163 Van der Heiden 2004, p. 35, Kirkels 2008, p. 42, 47, 184-186 en 193-195, Dodde 1993, p. 105 en Leune 1976, p. 42-44.

164 Van Wieringen 1996, p. 19.

165 Dodde 1993, p. 103 en 105.

166 Dodde 1993, p. 9-10 en 105 en Kirkels 2008, p. 196.

167 Dodde 1993, p. 9-10 en 107 en Kirkels 2008, p. 196.

168 Dodde 1993, p. 108 en Leune 2002, p. 28-30.

169 Mönks 1985, p. 24.

In 1958 merkt de voorzitter van de Vereniging van Hoofden van Scholen in een toespraak voor zijn leden op, dat de overheid de grootste zorg besteedt aan het misdeelde kind en dat iedereen dat van harte toejuicht, maar dat er ook overheidszorg dient te zijn voor begaafde kinderen.

“Op de lagere school moet er reeds een scheiding zijn, waarbij voor de begaafden een ander leerplan zal gelden. In het buitenland heeft men al lang ingezien dat, om internationaal een waardige positie te kunnen innemen, het gewenst is meer aandacht te schenken aan de begaafden”.<sup>170</sup>

In 1962 wordt een conferentie gehouden over de selectie en ontwikkeling der meer-begaafden en wordt gesproken over een optimale ontwikkeling der talenten.<sup>171</sup>

Net als in de rest van de westerse samenleving wijzigen in de jaren '50 en begin jaren '60 ook in Nederland de sociaaleconomische situatie, de normen en waarden en derhalve het beeld van de maatschappij. Youngs boek, “The Rise of the Meritocracy”, is bij publicatie in 1958 een internationaal succes en het begrip meritocratie is in korte tijd ingeburgerd.

In de inleiding bij de Nederlandse vertaling van het boek “The Rise of the Meritocracy”, schrijven Groenman en Valkenburgh:

“Zijn [Youngs] boek stemt tot diep nadenken in een tijdsgewricht waarin de intellectverheerlijking veel verder om zich heen heeft gegrepen dan wij geneigd waren te onderkennen.”<sup>172</sup>

“Zijn waarschuwing voor wat zich temidden van ons bezig is te voltrekken, gaat ons dus onmiddellijk aan. Nu de discussie over het Nederlandse onderwijsbeleid alom op gang komt, verkrijgt dit boek nieuwe actualiteit.”<sup>173</sup>

In deze paragraaf is ingegaan op de wetgeving die in de jaren '50 en begin jaren '60 is opgesteld. Eind jaren '60, begin jaren '70 wordt de onderwijspolitiek dogmatisch egalitair. Deze kentering wordt in de volgende paragraaf weergegeven.

### 13.4.3 Egalitaire onderwijspolitiek

In het verlengde van het veranderde beeld van mens en samenleving, vindt eind jaren '60, begin jaren '70 een kentering plaats in het onderwijsbeleid.

170 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 81.

171 Mönks 1985, p. 25.

172 Young 1976, p. 12.

173 Young 1976, p. 12.



De overheid acht de samenleving en het onderwijs niet alleen maakbaar, maar hanteert het onderwijs ook als instrument om een andere maatschappij tot stand te brengen. Dientengevolge legt een centralistische overheid de onderwijsinstellingen van bovenaf maatregelen op. Alle kinderen moeten een gelijke kans krijgen om aan alle onderwijsvormen deel te nemen. Zeker tot de jaren '80, wordt het onderwijs een krachtig middel om het egalitaire ordeningsprincipe tot stand te brengen.<sup>174</sup>

Doel is om het onderwijs zodanig te hervormen dat het meewerkt om een betere maatschappij tot stand te brengen, waarin individuele aanleg en / of belangstelling de toekomstige sociale positie bepalen en niet sexe of herkomst. Met deze politiek stelt de overheid het bevorderen van gelijke kansen centraal in haar beleid. Het Stimuleringsbeleid wordt opgesteld, later Onderwijsvoorrangsbeleid genoemd, om onderwijsachterstanden te reduceren die samenhangen met sociaaleconomische en etnisch-culturele factoren.<sup>175</sup>

Van Kemenade <sup>176</sup> en Trip schrijven ten aanzien van de beleidsuitgangspunten bij de rijksbegroting van het Ministerie van OCW, dienstjaar 1974:

“In het licht van de hiervoor, globaal, aangeduide wenselijke bijdrage van het onderwijs aan de ontwikkeling van de samenleving en met het oog op de daartoe vereiste vernieuwingen in de maatschappelijke functie van het onderwijs, zal de eerste ondergetekende [c.q. Van Kemenade] zich in zijn beleid met name laten leiden door de volgende uitgangspunten:

a. Het bevorderen van gelijke mogelijkheden tot ontplooiing in en door het onderwijs, zowel voor leerlingen met uiteenlopende sociaal-culturele achtergrond en leerlingen die om welke redenen dan ook een eerste kans op onderwijs en vorming hebben gemist, alsook voor een brede scala van individuele kwaliteiten en talenten. [...]”<sup>177</sup>

174 Boekholt & de Booy 1987, p. 295 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 561, Ten Bruggencate 2004, p. 3, Smeets & Rispens 2008, p. VII, Van Wieringen 1996, p. 19 en 21, Leune 2002, p. 19, Dodde 1993, p. 119 en Prick 2006, p. 29.

175 Ten Bruggencate 2004, p. 2-3 en 31-32, Prick 2006, p. 39, Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 472, Van Wieringen 1996, p. 21, Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 602, Mooij & Fettelaar 2010, p. 5, Ahlers & Nederland, Min. O&W 1975, p. 5 en 12, *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 11 en Smeets & Rispens 2008, p. 20.

176 Hoogleraar onderwijssociologie Van Kemenade (1937) is, na een wetenschappelijke carrière, namens de PvdA minister van Onderwijs en Wetenschappen geworden in het kabinet Den Uyl van mei 1973 tot en met dec. 1977. Vervolgens heeft hij tot sept. 1981 de functies van Tweede Kamerlid, fractiesecretaris en buitengewoon hoogleraar onderwijskunde vervuld. Van sept. 1981 tot en met mei 1982 is hij minister van Onderwijs en Wetenschappen namens de PvdA in het kabinet Van Agt II. [http://www.parlement.com/id/vg09llftlbyw/j\\_a\\_jos\\_van\\_kemenade](http://www.parlement.com/id/vg09llftlbyw/j_a_jos_van_kemenade) laatst geraadpleegd: 23 okt. 2016.

177 *Kamerstukken II 1973/74*, nr. 12 600 VIII, ondernr. 2, p. 6.

Na de invoering van de Mammoetwet is de (natuur-pedagogische) kritiek aangevoerd dat scholen gericht blijven op het ontwikkelen van de cognitieve vermogens van leerlingen.<sup>178</sup> Hierop worden in de Contourennota van 1975 en de Vervolg-Contourennota van 1977 vernieuwingsplannen gepubliceerd om een nieuw schoolsysteem te realiseren, bestaande uit zogenoemd funderend onderwijs en niet-funderend voortgezet algemeen onderwijs en beroepsonderwijs. In het funderend onderwijs wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van de individuele en sociale aspecten van leerlingen van 5 tot 15 à 16 jaar. Het niet-funderend vervolgonderwijs is gericht op de toekomstige beroepsuitoefening van leerlingen van 15 à 16 jaar en ouder.<sup>179</sup>

De beleidsdoelstelling van de Contourennota om inkomen, kennis en macht sterker te spreiden, geeft blijk van een dogmatisch egalitair perspectief waarin kennis op dezelfde wijze kan worden verspreid over de samenleving als de leerboeken.<sup>180</sup>

De weerstanden tegen het funderend onderwijs en niet-funderend vervolgonderwijs zijn groot. Vanwege zorgen dat het cognitieve niveau van het onderwijs zal dalen en dat de individuele capaciteiten van leerlingen onvoldoende aandacht krijgen, vlakt de discussie hierover af.<sup>181</sup>

Desondanks wordt in het Ontwikkelingsplan voor het Voortgezet Onderwijs (OPVO) uit 1979 en de Nota Verder na de basisschool uit 1982 het concept geïntegreerd onderwijs geïntroduceerd. Hierbij worden de onderwijsinstellingen ingedeeld in drie niveaus, namelijk het basisonderwijs voor leerlingen van 4 tot en met 12 jaar, de middenschool met basisvorming voor leerlingen van 12 tot en met 15 jaar en het voortgezet onderwijs voor leerlingen van 15 tot en met 18 jaar. Op de basisschool en de middenschool is het onderwijs gericht op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die van belang zijn om verantwoord in de samenleving te kunnen functioneren.<sup>182</sup> De leerlingen verblijven in een vaste groep, maar nemen binnen een vastgestelde tijd in hun eigen tempo allemaal dezelfde leerstof door.<sup>183</sup>

178 Dodde 1993, p. 113.

179 Dodde 1993, p. 124.

180 Dodde 1993, p. 124.

181 Dodde 1993, p. 124.

182 Dodde 1993, p. 12, 120-121 en 123, De Groot 1985, p. 48, Ahlers & Nederland, Min. O&W 1975, p. 16-18 en 25 en *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 8-9.

183 Dodde 1993, p. 124.

Kamerlid Van Kemenade geeft in mei 1980 in een Openbare Commissievergadering aan:

“Het OPVO stelt immers heel duidelijk bijvoorbeeld op blz. 6 dat er omstreeks 1990 in het gehele voortgezet onderwijs één ongedeelde brugperiode moet komen die voor alle leerlingen een gemeenschappelijke basisvorming biedt, zonder uitzonderingen dus voor bepaalde schooltypen of bepaalde categorieën van leerlingen, zoals het zelfstandig gymnasium of leerlingen met een zogenaamde praktische begaafdheid. Dat beschouwen wij als een belangrijke stap vooruit in de onderwijspolitieke standpuntbepaling ten opzichte van bij voorbeeld opvattingen van de VVD, zoals die nog niet zolang geleden in de brochure ‘Om de vrijheid’ over het onderwijs zijn geuit [...]”<sup>184</sup>

In deze paragraaf is aangegeven hoe eind jaren '60, begin jaren '70 de onderwijspolitiek dogmatisch egalitair is geworden. In de volgende paragraaf komt het onderwijsbeleid in de jaren '80 aan bod, dat zich richt op versterking van de autonomie van scholen, deregulering en het streven naar schaalvergroting.

#### 13.4.4 Naar autonomie, deregulering en schaalvergroting

Door de uitbreiding van de overheidsbureaucratie en de oliecrises in de jaren '70 kampt Nederland met financiële problemen. Als gevolg daarvan wordt het Nederlandse regeringsbeleid in de jaren '80 gekenmerkt door bezuiniging en heroverweging. Gepleit wordt voor een minder centrale sturing van het onderwijs.<sup>185</sup> Versterking van de autonomie van scholen en deregulering worden de beleidsdoelen.<sup>186</sup>

Vanwege de daling van het aantal leerlingen, onder meer door toenemend gebruik van de pil, streeft de politiek in de tweede helft van de jaren '80 naar schaalvergroting door integratie van onderwijsinstellingen. Deze dient zowel verticaal tussen kleuter- en lager onderwijs plaats te vinden, als horizontaal tussen de schoolsoorten in het vo, mbo of hbo.<sup>187</sup> Daarop worden in 1984 ook de Pedagogische Academies en de opleidingen voor kleuterleider samengevoegd in de Pedagogische Academies voor het Basis Onderwijs (pabo).<sup>188</sup> De integratie van de scholen voor lager onderwijs en kleuterscholen wordt in 1985 geregeld in de WBO. Tegelijk hiermee wordt de positie van de schoolbesturen verstevigd door de invoering van een globale bekostigingssysteem. In 1985 wordt eveneens de samenvoeging van het speciaal basisonderwijs en het speciaal voortgezet onderwijs geregeld in de

184 *Handelingen II 1979/80*, 12 mei 1980, p. 1818.

185 Van Wieringen 1996, p. 19 en Hettema 2007, p. 16.

186 Boef-van der Meulen, Schüssler & Karsten 1993, p. 9 en *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 17.

187 Van Wieringen 1996, p. 21 en Hettema 2007, p. 16-17.

188 De Frankrijker 1988, p. 7.

Interim-wet op het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs (ISOVSO). In het speciaal onderwijs wordt in 1988 het globale bekostigings-systeem ingevoerd.<sup>189</sup>

De Onderwijsraad constateert in 2012 dat de schaalvergroting in het onderwijs tot gevolg heeft dat de vrijheid van onderwijs is ingeperkt.<sup>190</sup>

Vanwege de hoge wettelijke stichtingsnormen is de vrijheid van oprichting afgenomen. Als gevolg hiervan zijn ouders bij de schoolkeuze vooral aangewezen op het bestaande schoolaanbod. Dit schoolaanbod heeft juist door de schaalvergroting aan variëteit ingeboet.<sup>191</sup>

Een andere consequentie van de schaalvergroting is, dat steeds minder ouders deel uitmaken van het schoolbestuur en dan veelal nog van het bestuur van één school. De vrijheid van onderwijs lijkt voor ouders beperkt te worden tot deelnemer in medezeggenschapsraden.<sup>192</sup>

De overheid stuurt het onderwijs aan door middel van kerndoelen en een onderwijsplan op hoofdlijnen. Tevens draagt zij in 2006 door lumpsumfinanciering autonomie op het gebied van het schoolbeleid over aan het basisonderwijs.<sup>193</sup>

De in 1993 ingevoerde kerndoelen geven aan over welke kwaliteiten een leerling moet beschikken op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden bij het verlaten van de basisschool. Scholen kunnen zelf bepalen hoeveel tijd zij besteden aan de vakken en de aandachtsgebieden, maar dienen een basis te bieden op het gebied van emotionele, creatieve en verstandelijke ontwikkeling en sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Om scholen te faciliteren bij de inrichting van hun onderwijs zijn voor de meeste leergebieden tussendoelen en leerlijnen geformuleerd. Met de invoering van de centrale kerndoelen is de onderwijskundige vrijheid van scholen, de vrijheid van inrichting, afgenomen. Sinds 1998 zijn voor alle vakken kerndoelen ingevoerd. In 2009 zijn de kerndoelen voor het gehele basisonderwijs van kracht geworden, ook voor de groepen 1 en 2 (de voormalige kleutergroepen). Reguliere en speciale basisscholen hebben dezelfde kerndoelen. Wel hebben leerlingen op speciale basisscholen de mogelijkheid om de school in 10 jaar, in plaats van 8 jaar, te doorlopen.<sup>194</sup>

189 Leune 2002, p. 29-30, Eurybase 2009, p. 58 en 193, Smeets & Rispen 2008, p. 8, *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 13 en Hettema 2007, p. 19.

190 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 27.

191 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 27-28.

192 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 28.

193 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 22 en Eurybase 2009, p. 60 en 66.

194 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 22 en Eurybase 2009, p. 60-61 en 66-67.

Naast de kerndoelen, stuurt de overheid het onderwijs aan door middel van een onderwijsplan met de hoofdlijnen van het beleid. Dit Plan wordt door de overheid opgesteld en door de basisscholen uitgewerkt in arbeidsvoorwaarden en personeelsbeleid.<sup>195</sup> Zo geeft de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs uit 2007 voor de overheid en de onderwijssector richting aan het onderwijsbeleid in de kabinetsperiode 2007 tot en met 2011. In deze agenda wordt prioriteit gegeven aan het verbeteren van de basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen, omdat deze van groot belang zijn voor de andere schoolvakken en de verdere (school-)loopbaan van de kinderen.<sup>196</sup>

In deze paragraaf is het onderwijsbeleid in de jaren '80 beschreven, dat is gericht op versterking van de autonomie van scholen, deregulering en het streven naar schaalvergroting. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de inzet van het onderwijs in de jaren '80 voor het herstel van de economie.

#### 13.4.5 Onderwijs ten behoeve van economisch herstel

In de jaren '80, ten tijde van economische crises en bezuinigingen, vervult het onderwijs de maatschappelijke functie om bij te dragen aan het economisch herstel van het land. Na de aanvankelijke aandacht in Nederland eind jaren '50 en begin jaren '60 voor onderwijs aan zml-leerlingen, komt het denken hierover weer op gang.<sup>197</sup>

Het eerste Nederlandse driedaagse symposium in mei 1984 over zml-leerlingen draagt de titel "Hoogbegaafden in onze samenleving". Aan het symposium nemen ruim 300 deelnemers deel. Zij zijn afkomstig uit alle onderwijssectoren, van praktijk, begeleiding en management tot beleid. Ook ouders zijn ruim vertegenwoordigd.<sup>198</sup> Het symposium wordt geopend door staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen van de VVD en voormalig lerares scheikunde en maatschappijleer in het voortgezet onderwijs Ginjaar-Maas (1931-2012) met haar rede "Hoge begaafdheid: een uitdaging".<sup>199</sup>

Ginjaar-Maas streeft de optimale ontplooiing van het individu na, waarbij het onderwijs ieder dezelfde kansen en mogelijkheden moet bieden om de individuele aanwezige talenten optimaal te kunnen ontplooien.<sup>200</sup>

195 Hetteema 2007, p. 20.

196 Eurybase 2009, p. 61, *Kwaliteitsagenda Primair onderwijs 2007*, p. 1 en *Scholen voor morgen 2007*, p. 1.

197 Van Wieringen 1996, p. 19 en 21 en *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 38.

198 Mönks & Span, *Ter inleiding* 1985, p. 5.

199 Mönks 1985, p. 11.

200 Ginjaar-Maas 1985, p. 11-12.

“Tot voor kort heerste vrij algemeen de opvatting dat begaafde leerlingen er vanzelf wel zouden komen. In een aantal gevallen zal dat ongetwijfeld zo zijn, hoewel ik mij dan onmiddellijk afvraag hoe vanzelf dat is gegaan. [...] Hoe dan ook aandacht vragen voor begaafde leerlingen is volgens sommigen overbodig. En als je het toch doet, staan er mensen klaar om het stempel elitair erop te drukken. “Doe maar gewoon”, is dan de boodschap. Goede schoolprestaties mogen nog wel worden behaald, als dat maar onopvallend gebeurt en als je er maar niet over praat. [...] Gelijke kansen op ontplooiing van de aanwezige talenten betekent in mijn visie dat wij die kansen aan alle leerlingen moeten bieden.”<sup>201</sup>

“Wil Nederland echter meespelen als economisch en technologisch hoog ontwikkeld land dan zullen wij ons inspanningen moeten getroosten om alle talenten op te sporen en tot ontwikkeling te brengen. Wij kunnen ons geen verspilling van talenten veroorloven.”<sup>202</sup>

“Dames en heren, het denken over de benadering van hoogbegaafden in het onderwijs is nog maar kort geleden begonnen in Nederland. Ik vind het al een hele winst dat het begonnen is en daarmee wat uit de taboesfeer komt.”<sup>203</sup>

In de jaren '80 is de attitude ten aanzien van (de problemen van) zmal-leerlingen in het onderwijs derhalve in positieve zin gewijzigd. Het Ministerie van Onderwijs start twee onderzoeken om vooral zmal-leerlingen in het voortgezet onderwijs hun talenten optimaal te laten ontplooiën. Desondanks worden in het onderwijs nauwelijks maatregelen genomen. Eventuele incidentele onderwijsprojecten zijn afhankelijk van de persoonlijke interesse en inzet van leerkrachten en ouders.<sup>204</sup>

Vanaf de jaren '80 tot en met begin 21<sup>e</sup> eeuw investeert de Nederlandse overheid op zeer bescheiden schaal in projecten die zijn gerelateerd aan begaafdheid en aan onderwijs aan makkelijk lerende leerlingen.<sup>205</sup>

In 2000 wordt op initiatief van de overheid het Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid opgericht en ondergebracht bij het Nationaal Expertisecentrum Leerplan Ontwikkeling (SLO). Het SLO is een van de landelijke pedagogische centra waartoe bijvoorbeeld ook het Centraal Instituut voor ToetsOntwikkeling (CITO) behoort. Het SLO verzamelt informatie, biedt trainingen en vormt een netwerk voor onderwijsorganisaties en psychologische en pedagogische specialisten. Dit is van belang, omdat in de opleidingen tot

201 Ginjaar-Maas 1985, p. 12-13.

202 Ginjaar-Maas 1985, p. 14.

203 Ginjaar-Maas 1985, p. 16.

204 Mönks & Span, *Deel 1. Algemene aspecten* 1985 p. 9, Mönks 1985, p. 26, 28 en 31, Urban 1985, p. 72 en Driessen, Mooij & Doesborgh 2007, p. 1.

205 Mönks & Pflüger 2005, p. 108.

leerkracht of psycholoog geen of in geringe mate aandacht wordt besteed zeer makkelijk lerenden.<sup>206</sup>

In deze paragraaf is aangegeven dat het onderwijs in de jaren '80 vooral is ingezet voor het herstel van de economie. In de jaren '90 richt onderwijspolitiek zich weer op het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen. Deze politiek wordt in de volgende paragraaf weergegeven.

#### 13.4.6 Egalitair onderwijsbeleid ten behoeve van integratie en cohesie

Hoewel de discussie over het geïntegreerde onderwijssysteem in de jaren '70 beëindigd leek te zijn, zijn de gedachten hierover in de jaren '80 verder ontwikkeld.<sup>207</sup>

In de jaren '90 wordt de onderwijspolitiek weer actueel om gelijke kansen voor iedereen te bevorderen. Het onderwijs gaat een hulpmiddel vormen om etnische minderheden te integreren en cohesie in de maatschappij te bewerkstelligen.<sup>208</sup>

Deze functie van het onderwijs wordt benadrukt in het onderwijsachterstandenbeleid, de invoering van de basisvorming en de integratie van het reguliere en het speciale onderwijs.

#### *Onderwijsachterstandenbeleid (OAB)*

Het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) is opgesteld, omdat veel voormalige gastarbeiders en vluchtelingen laag zijn opgeleid of helemaal niet zijn geschoold. Scholen ontvangen op basis van een zogenoemde gewichtenregeling aanvullende financiële middelen voor leerlingen in een achterstandssituatie. Aan deze leerlingen wordt een gewicht toegekend dat is gebaseerd op het opleidingsniveau en de etniciteit van de ouders. Zo tellen gewone leerlingen voor de financiering mee met het leerlinggewicht 1.00, autochtone achterstandsleerlingen met het gewicht 1.25 en allochtone achterstandsleerlingen met het leerlinggewicht 1.90. Het criterium van etniciteit vervalt rond 2006. Scholen met veel achterstandsleerlingen ontvangen meer financiële middelen en beschikken derhalve over meer faciliteiten dan scholen met minder van deze leerlingen.<sup>209</sup>

206 Met de inwerking treding van de Wet op de Onderwijsverzorging (WOV) in 1986 wordt de onderwijsverzorging geregeld door onder meer de onderwijsbegeleidingsdiensten en de landelijke pedagogische centra als het SLO en CITO. *Presteren naar Vermogen* 2007, p. 30, *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 20, Mönks & Pflüger 2005, p. 107-108, *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 38 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 66.

207 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 12.

208 Van Wieringen 1996, p. 21.

209 Blom & Lamberts 2003, p. 370, Smeets, e.a. 2007, p. 14 en Smeets & Rispen 2008, p. 21.

### *Invoering van de basisvorming*

In de jaren '90 wordt de basisvorming ingevoerd, waarin alle leerlingen in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs hetzelfde onderwijsniveau volgen met een voor alle scholen gelijk minimumpakket van 15, vooral theoretische, vakken. De aandacht in het onderwijs is gericht op het toepassen van kennis en het ontwikkelen van vaardigheden en niet zozeer op kennisoverdracht. Begin 21<sup>e</sup> eeuw worden dermate ingrijpende wijzigingen aangebracht in de basisvorming dat deze in de praktijk is afgeschaft.<sup>210</sup>

### *Integratie van het reguliere en het speciale onderwijs*

In het kader van de integratie van het reguliere en het speciale onderwijs streeft de overheid ernaar om zogenoemde zorgleerlingen op een reguliere school onderwijs te laten volgen. *Zorgleerlingen* zijn alle leerlingen die een specifieke onderwijsaanpak, extra hulp of speciale zorg nodig hebben, zoals zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen. De overheid streeft ernaar om het basisonderwijs beter te uit te rusten opdat deze leerlingen minder worden doorverwijzen naar het speciaal onderwijs. Ten behoeve hiervan zijn in 1998 de WBO en de ISOVSO geïntegreerd in de WPO en de Wet op de Expertisecentra (WEC). De WPO heeft betrekking op het reguliere en speciale basisonderwijs en de WEC op het voortgezet speciaal onderwijs.<sup>211</sup>

In artikel 8, sub 4 van het WPO staat expliciet dat scholen verantwoordelijk zijn voor het bieden van individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling.<sup>212</sup> De overheid ondersteunt de scholen hierbij door middel van het in 1996 ingevoerde Weer Samen Naar School-beleid (WSNS) en de in 2003 ingevoerde regeling Leerlinggebonden Financiering (LGF). De WSNS-samenwerkingsverbanden trachten de scheiding tussen het reguliere en het speciale basisonderwijs te overbruggen. En met de LGF wordt aan een zorgleerling een budget toegekend om extra ondersteuning in het reguliere basisonderwijs te financieren, ook wel rugzakje genoemd. Als gevolg van dit beleid kan een zorgleerling geplaatst worden ofwel op een reguliere school met een leerlinggebonden financiering ofwel in het speciaal basisonderwijs.<sup>213</sup>

Hoewel het onderwijsachterstandenbeleid los staat van het integratiebeleid van het reguliere en speciale onderwijs, zijn er wel overlappingen. Scholen met veel achterstandsleerlingen hebben in het algemeen relatief meer zorgleerlingen.<sup>214</sup>

210 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 13, Eurybase 2009, p. 75 en Prick 2006, p. 29, 34-36 en 163.

211 Leune 2002, p. 31, Eurybase 2009, p. 58, Smeets & Rispens 2008, p. VII-VIII, 7-9, 11, 15 en 49 en *Jaarboek Onderwijs in cijfers* 2011, p. 225.

212 "Ten aanzien van leerlingen die extra zorg behoeven, is het onderwijs gericht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling." WPO, artikel 8, lid 4.

213 Eurybase 2009, p. 61, 193-197 en Smeets & Rispens 2008, p. VII-VIII, 7-9, 11, 15 en 49.

214 Smeets, e.a. 2007, p. 14 en 23 en Smeets & Rispens 2008, p. 21.



In de samenleving heerst begin 21<sup>e</sup> eeuw grote onvrede over het kennisniveau van leerlingen en is er weinig draagvlak voor gerealiseerde en voorgenomen onderwijsvernieuwingen. Het beeld bestaat dat leerlingen inhoudelijk te weinig leren en dat leerkrachten vooral begeleiden. Ook zijn er zorgen over het niveau van pabo-studenten en het taal- en rekenonderwijs.<sup>215</sup>

Derhalve wordt in 2007 een Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing ingesteld om onderwijsvernieuwingen te beoordelen en hieruit lering te trekken.<sup>216</sup>

De onderzoekscommissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing constateert onder meer dat het gevoerde onderwijsbeleid gebaseerd is op de (politieke en/of persoonlijke) visie van beleidsmakers en de beperkte financiële ruimte. Bij onderwijsvernieuwingen is niet of nauwelijks aandacht besteed aan de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en / of draagvlak in het onderwijs.<sup>217</sup>

Begin 21<sup>e</sup> eeuw geeft het Innovatieplatform aan, dat meer aandacht voor getalenteerde leerlingen in het belang is van de economie en van de samenleving.<sup>218</sup> Desondanks blijft het egalitaire karakter kenmerkend voor het onderwijs. Gelijkheid wordt nog steeds veelal geïnterpreteerd als hetzelfde onderwijs aanbieden aan alle leerlingen en extra kansen geven aan degenen die relatief achterblijven. De zorg voor achterblijvende leerlingen prevaleert.<sup>219</sup>

De Onderwijsraad constateert in 2007 dat landelijk tussen de 12 en 18% van de leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs onder hun kunnen presteert. Het komt het meest voor bij leerlingen met een hoog IQ.<sup>220</sup> Door de hoge scores van degenen die relatief minder getalenteerd zijn, presteren Nederlandse leerlingen gemiddeld genomen wel goed. Leerlingen die echter over méér dan gemiddelde capaciteiten beschikken presteren juist relatief slecht.<sup>221</sup>

215 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 9-10.

216 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 7 en 10.

217 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 130-131 en 188.

218 Mooij, e.a. 2007, p. 1, Henkens 2010, p. 3. en Bronneman-Helmers 2011, p. 218.

219 Mooij & Fettelaar 2010, p. 5 en Bronneman-Helmers 2011, p. 40.

220 *Presteren naar Vermogen 2007*, p.17 en 20.

221 Mooij & Fettelaar 2010, p. 1 en 5 en *Een stevige basis voor iedere leerling*, 2011, p. 16.

In het kader van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs 2007-2011 (§ 13.4.4) ontwikkelt de overheid in 2008 het Excellentieprogramma basis-onderwijs. Doel hiervan is om alle (zmal-)leerlingen die de potentie hebben om te excelleren tijdig te signaleren en passende uitdaging te bieden. Scholen dienen de betreffende leerlingen zelf te selecteren. Om het onderwijs te ondersteunen zijn landelijke projecten opgezet ten begeleiding van alle Nederlandse scholen en alle leerlingen en ouders. Voorbeelden van deze landelijke projecten zijn de digitale leeromgevingen Acadin.nl en de Digitale Topschool die verrijkende opdrachten bieden en een soort digitale plusklas vormen. Naast de landelijke projecten is een subsidieregeling ingevoerd voor het opzetten van lokale projecten. Het doel van de lokale projecten is dat scholen door samen te werken innovatieve onderwijsmethoden voor getalenteerden ontwikkelen. Het leren van elkaar neemt in deze projecten een centrale plaats in.<sup>222</sup>

Aangezien de integratie van het reguliere en het speciale onderwijs tot organisatorische en financieringsproblemen leidt, wordt het WSNS- en LGF-beleid vervangen. Begin 21<sup>e</sup> eeuw wordt het zogenoemde passend onderwijsbeleid ontwikkeld. Met dit beleid moeten alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een passende plek vinden in het onderwijs. In plaats van een openeinderegeling wordt budgetfinanciering ingevoerd. Getracht wordt om zoveel mogelijk kinderen met een lichamelijke- of verstandelijke beperking, langdurig zieke kinderen en kinderen met een psychiatrisch probleem of met ernstige gedrags- en ontwikkelingsstoornissen door middel van passend onderwijs in het reguliere onderwijs te houden. Daarentegen blijft het onderwijs van kinderen met een visuele, auditieve of communicatieve beperkingen landelijk georganiseerd en gebudgetteerd. Dit valt niet onder het passend onderwijs. En ook het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) blijft gehandhaafd.<sup>223</sup>

Eind 2012 is de Wet Passend onderwijs aangenomen door het Parlement. De wet treedt vanaf schooljaar 2014-2015 in werking en moet in 2020 zijn ingevoerd.<sup>224</sup>

---

222 Eurybase 2009, p. 59 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 19-20.

223 Smeets & Rispens 2008, p. VIII, 7-8 en 10-11, Eurybase 2009, p. 195 en *Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage* 2013, p. 3 en 6.

224 *Passend onderwijs en kwaliteit (v)so* 2012, p. 1 en *Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage* 2013, p. 6.

Het Ministerie van OCW heeft eind januari 2014 het volgende op haar website vermeld:

*“Passend onderwijs, ondersteuning hoogbegaafde leerlingen*  
Hoogbegaafde leerlingen hebben op school uitdaging nodig, anders gaan ze zich bijvoorbeeld vervelen. Scholen krijgen daarom geld van de overheid om deze groep goed te kunnen begeleiden.

*Weer samen naar school*

Leerlingen die hoogbegaafd zijn en leerproblemen hebben, kunnen hulp krijgen via Weer samen naar school. Dat is een samenwerking tussen gewone basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs. Het is aan de samenwerkende scholen om te bepalen hoe dat gebeurt. Voor expertise en ondersteuning kunnen scholen terecht bij het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid.

*Topprestaties waarderen*

De overheid wil leerlingen de ruimte geven voor topprestaties. Ook wil de overheid een cultuur waarin die prestaties worden gewaardeerd. Gedragsproblemen bij (hoog) begaafde leerlingen zijn zo te voorkomen. Zo is er een digitale leeromgeving met uitdagende leerprogramma's. Universiteiten werken mee aan het Platform Bètatechniek.”<sup>225</sup>

Met de invoering van de Wet Passend onderwijs hebben onderwijsinstellingen vanaf 1 augustus 2014 de wettelijke zorgplicht om een goede plek te vinden voor een leerling. De schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de organisatie van extra onderwijsondersteuning, in overleg met de ouders, leraren en gemeente(n). Zij moeten in regionale samenwerkingsverbanden afspraken maken hoe zij zorgdragen voor een passend onderwijsprogramma voor alle kinderen. In deze samenwerkingsverbanden hebben jeugdzorg en scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs zitting. Zij ontvangen gezamenlijk een budget voor het bieden van de extra ondersteuning. Alleen kinderen “die het echt nodig hebben” worden verwezen naar het speciaal onderwijs.<sup>226</sup>

In april 2013 dient het VVD-kamerlid Straus een motie in tegen het feit dat er voor zmal-leerlingen geen aandacht is in het passend onderwijsbeleid.<sup>227</sup>

225 <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/ondersteuning-hoogbegaafde-leerlingen>, geraadpleegd eind jan. 2014.

226 Smeets & Rispens 2008, p. VIII en 49, Eurybase 2009, p. 193-194, *Voortgang passend onderwijs* 2013, p. 1 en *Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage* 2013, p. 3-4 en 6.

227 *Kamerstukken II* 2012/13, nr. 31 497, ondernr. 97.

**31 497****Passend onderwijs****Nr. 97****MOTIE VAN HET LID STRAUS**

Voorgesteld 11 april 2013

De Kamer,

gehoord de beraadslaging,

constaterende dat uit recent onderzoek van het CPB blijkt dat zowel in het voortgezet onderwijs als het basisonderwijs de prestaties van de beste Nederlandse leerlingen ver achterblijven bij veel andere ontwikkelde landen;

constaterende dat het doel van passend onderwijs is dat ieder kind goed onderwijs krijgt, onderwijs dat hen in staat stelt talenten te ontwikkelen en hen uitdaagt steeds een stap verder te zetten;

constaterende dat er nu pas plek is voor hoogbegaafde kinderen in het passend onderwijs als zij gedragsproblemen en/of psychische problemen krijgen;

overwegende dat deze categorie kinderen ook in staat gesteld moet worden om het beste uit hun talenten te halen;

verzoekt de regering, uiterlijk voor 1 oktober 2013 voorstellen te doen over hoe hoogbegaafdheid meegenomen kan worden bij de verdere invoering van passend onderwijs,

en gaat over tot de orde van de dag.

Straus

*Bron 6: Motie Tweede Kamerlid Straus, d.d. 11 april 2013*

Naar aanleiding van deze motie geeft OCW in de brief van 1 september 2013 en het Plan van aanpak toptalenten 2014-2018 van 10 maart 2014 aan, dat de aandacht voor excellente leerlingen, toptalenten, belangrijk is.<sup>228</sup> Het begrip toptalent wordt breed opgevat.<sup>229</sup>

Talent wordt door OCW in het kader van passend onderwijs gedefinieerd als:

“het vermogen om uit te blinken in een of meer vakken of vaardigheden. Dat vermogen is niet alleen aangeboren, het is vaak ook een zaak van oefening en doorzettingsvermogen. Toptalenten zijn overal in het onderwijs te vinden en blinken uit op cognitief, praktisch, technisch, creatief of sociaal gebied. Onderzoek laat zien dat op landelijke schaal zo’n 10 tot 20 procent van de leerlingen meer uitdaging aankan dan ze nu ervaart. Per klas zijn er dus drie tot vijf leerlingen die meer aankunnen. Hoogbegaafde leerlingen maken vaak onderdeel uit van deze groep. Zij verdienen net als alle andere leerlingen onderwijs, afgestemd op hun specifieke behoeftes.”<sup>230</sup>

In genoemde brief en plan van aanpak van OCW is de doelgroep hoogbegaafde kinderen uitgebreid naar de veel breder gedefinieerde groep toptalenten.

228 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1 en Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 1.*

229 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1 en Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 1.*

230 *Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 3 en Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1.*

Bij motie van 12 februari 2014 geeft Kamerlid Straus aan dat ingestemd wordt met de breder gedefinieerde doelgroep mede op basis van het WRR-rapport “Naar een lerende economie”. Dit rapport beveelt aan talenten op alle niveaus te ontwikkelen.<sup>231</sup>

 <b>Kamerstuk</b> Tweede Kamer der Staten-Generaal	
<b>Verelateerde informatie</b>  <b>Alle stukken in dossier</b> 3750-VIII (Hoofddossier) >	<b>33 750 VIII</b> <b>Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2014</b>  <b>Nr. 91</b> <b>MOTIE VAN HET LID STRAUS</b> Voorgesteld 12 februari 2014  De Kamer, gehoord de beraadslaging, constaterende dat de WRR in het rapport «Naar een lerende economie» zich uitspreekt over de ontwikkeling van talenten op alle niveaus; constaterende dat de brief van de staatssecretaris verschenen is nog voor het rapport of de kabinetsreactie daarop bekend waren; overwegende dat onderwijs en de ontwikkeling van talent bijdragen aan het versterken van de economische positie van Nederland; overwegende dat het WRR-rapport een bijdrage aan dat debat levert; verzoekt de regering, bij het vertalen van de brief van de staatssecretaris naar het actieplan toptalent de aanbevelingen van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid ten aanzien van talent in het onderwijs mee te nemen, en gaat over tot de orde van de dag.  Straus

Bron 7: Motie Tweede Kamerlid Straus, d.d. 12 februari 2014

Streven is dat iedere school een uitdagend en passend onderwijsaanbod gaat realiseren dat is gericht op de talentontwikkeling van elk kind, onverschillig of het een toptalent is of een leerachterstand heeft en extra ondersteuning behoeft. Scholen kunnen het onderwijs voor toptalenten uitdagender maken door verrijken, compacten en het versneld doorlopen van bepaalde schoolvakken. OCW stelt op tijdelijke basis financiering ter beschikking om een structureel uitdagend aanbod voor toptalenten op alle scholen te creëren. Scholen en besturen ontvangen op basis van de Bestuursakkoorden 2012-2015 jaarlijks € 30 miljoen voor excellente leerlingen van de basisschool en het voortgezet onderwijs. Tevens wordt € 29 miljoen extra geïnvesteerd in passend onderwijs voor kwetsbare zorgleerlingen en toptalenten.<sup>232</sup>

231 *Kamerstukken II 2013/14, nr. 33 750 VIII ondernr. 91, p. 1 en Steenbergen-Penterman, e.a. 2012, p. 72-73.*

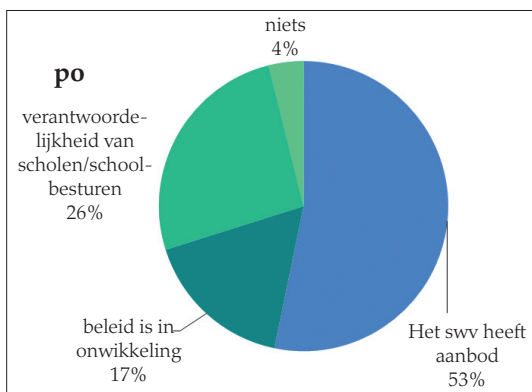
232 *Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 11-13 en 20-21, Kamerstukken II 2014/15, nr. 34 000 VIII ondernr. 2, p. 11-12.*

In april 2014 geeft OCW aan dat Passend onderwijs van toepassing is op alle leerlingen, ook op zmal-leerlingen. Voor hen wordt eveneens een zogenoemd dekkend aanbod van voorzieningen gecreëerd. In de nieuwe samenwerkingsverbanden ontvangen zij Passend onderwijs in de drie aanwezige ondersteuningsvormen, te weten basisondersteuning, lichte en extra ondersteuning. Basisondersteuning moet door elke reguliere school in een samenwerkingsverband worden geboden. OCW geeft aan dat voor de meest getalenteerde en hoogbegaafde leerlingen een passend aanbod in de zin van verrijken, versnellen en compacte binnen de eigen groep voldoende uitdaging biedt.<sup>233</sup>

In haar brief "Passend onderwijs en hoogbegaafdheid" schrijft OCW:

"Heel veel hoogbegaafde leerlingen zullen met een goede basisondersteuning onderwijs binnen een reguliere school kunnen volgen dat aansluit bij hun mogelijkheden en rekening houdt met wat zij nodig hebben."<sup>234</sup>

OCW verwacht dat een deel van deze groep is gebaat bij lichte ondersteuning. Hierbij wordt het onderwijs in het geheel of voor een deel in aparte klassen in de reguliere school aangeboden, zoals in plusklassen. Aangenomen wordt dat leerlingen die niet alleen zeer makkelijk leren maar ook bijvoorbeeld een vorm van autisme hebben, in aanmerking komen voor extra ondersteuning het speciaal onderwijs.<sup>235</sup> Uit het rapport "Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging 2014" blijkt dat enkele (zeer) makkelijk lerenden deelnemen aan het speciaal (voortgezet) onderwijs.<sup>236</sup>



Bron 8: Uit de Zesde voortgangsrapportage november 2014: "Wat doet het samenwerkings-

233 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 1-2.

234 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 1-2..

235 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 2, *Passend onderwijs*, 6e voortgangsrapportage 2014, p. 2.

236 *Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging* 2014, p. 3, 5, 8 en 11.

*verband om hoogbegaafden een passende plek te geven?”<sup>237</sup>*

De samenwerkingsverbanden ontvangen vanaf het schooljaar 2015-2016 middelen om het eerder genoemde dekkende aanbod van voorzieningen te creëren. Het is de taak van de inspectie om de samenwerkingsverbanden erop aan te spreken in het geval een verband geen ondersteuningsaanbod voor zmal-leerlingen inricht.<sup>238</sup>

In het kader van de uitvoering van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) wordt de invoering en uitwerking van de Wet Passend onderwijs oplettend gevolgd. Nederland heeft dit verdrag in 1995 ondertekend. Conform art. 23 en 29 van het IVRK dient het onderwijs te zijn afgestemd op de verschillen tussen leerlingen en aan te sluiten bij kinderen met een beperking en zmal-kinderen. Het onderwijs moet de talenten en geestelijke vermogens van het kind zo volledig mogelijk tot ontplooiing brengen.<sup>239</sup>

Het volgende is ontleend aan het Advies Kinderrechtenmonitor, mei 2012:

“Wat betreft passend onderwijs is het wenselijk niet alleen aandacht te besteden aan kinderen die minder goed kunnen meekomen, maar ook aan leerlingen die juist hoogbegaafd zijn. Als zij te weinig uitgedaagd worden, kunnen ze onder meer gaan onderpresteren (Inspectie van het Onderwijs 2011). Dit zou niet in overeenstemming zijn met het IVRK waarin gesteld wordt dat het onderwijs gericht dient te zijn op de zo volledig mogelijk ontplooiing van de talenten en geestelijke vermogens van het kind (artikel 29 lid 1 sub a). Het is dan ook wenselijk dat er in volgende edities van de Kinderrechtenmonitor periodiek cijfers worden gepresenteerd over de mate waarin het onderwijs afgestemd is op hoogbegaafde leerlingen. Hoeveel scholen hebben bijvoorbeeld handelingsplannen en speciale leerarrangementen voor deze groep leerlingen? Daarnaast zou aandacht besteed kunnen worden aan de inspanningen van de overheid om het onderwijs beter af te stemmen op hoogbegaafde leerlingen.”<sup>240</sup>

In deze paragraaf is aangegeven dat in de jaren '90 de onderwijspolitiek zich opnieuw richt op het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen.

In de volgende paragraaf is beschreven hoe het egalitaire onderwijsbeleid van de rijksoverheid doorwerkt in het hedendaagse schoolbeleid. Dit is gerelateerd aan het beschrevene in de eerste twee delen van dit onderzoek.

237 *Passend onderwijs, 6e voortgangsrapportage* 2014, p. 6.

238 *Passend onderwijs, 6e voortgangsrapportage* 2014, p. 6.

239 IVRK, art. 2, 23, 28 en 29 en De Roos, e.a. 2012, p. 5, 102-103 en 106.

240 De Roos, e.a. 2012, p. 24.

### 13.4.7 Doorwerking rijksbeleid in egalitair schoolbeleid

Reguliere basisscholen ondersteunen in de jaren '90 zorgleerlingen intensiever door het WSNS- en het LGF-beleid. Om deze reden gaan basisscholen samenwerken met het speciaal onderwijs. Als gevolg hiervan worden in de jaren '90 de handelingsplannen in het reguliere onderwijs ingevoerd. In deze plannen zijn het pedagogisch en didactisch handelen opgenomen en de te hanteren omgangsmethode met de leerling. De ondersteuning van de zorgleerlingen door de basisscholen kan variëren van extra hulp in de eigen lesgroep door bijvoorbeeld de remedial teacher (RT'er) tot intensieve specialistische hulp in een aparte (bovenschoolse) groep.<sup>241</sup>

De organisatie van de interne leerlingenzorg en de taakin-vulling van de intern begeleider (IB'er) is de verantwoordelijkheid van het gehele onderwijsteam van een school. De invulling van de leerlingenzorg is derhalve afhankelijk van de visie van de leerkrachten en van de zorgbehoeften van de leerlingen. Als gevolg hiervan kan de geboden zorg niet alleen per school maar ook per jaar variëren.<sup>242</sup>

Planmatig werken conform de cyclus 'signaleren, opstellen plan van aanpak, uitvoeren, evalueren en eventueel bijstellen' blijkt in de reguliere schoolpraktijk vooral beperkt te blijven tot het signaleren van problemen met schoolse vaardigheden. Deze signalering vindt plaats met behulp van het leerlingvolgsysteem.<sup>243</sup>

Scholen hanteren veelal de gemiddelde leerling als norm voor het bepalen van de hoeveelheid en soort leerstof en de verwerkingssnelheid hiervan. Gezien het gegeven dat leerkrachten tijdens hun opleiding ook nauwelijks kennis hebben opgedaan over zmal-leerlingen, ligt dit ook in de lijn der verwachting (zie deel 2).<sup>244</sup>

In 2007 hebben leerkrachten in een onderzoek aangegeven met welke soort problemen hun zorgleerlingen te kampen hebben.<sup>245</sup>

De deelnemende leerkrachten geven aan dat 24% van hun zorgleerlingen verstandelijk beperkt is en 5% hoogbegaafd. In de vier grote steden zijn deze percentages respectievelijk 33% en 3%, en op het platteland 22% en 4%.<sup>246</sup>

Hoogbegaafdheid wordt relatief vaker gesignaleerd bij leerlingen met hoger opgeleide ouders.<sup>147</sup>

241 Bongaards & Sas 2003, p. 17, 19 en 48.

242 Bongaards & Sas 2003, p. 55.

243 Smeets & Rispens 2008, p. IX.

244 Mönks & Ypenburg 1993, p. 30 en 63.

245 Smeets, e.a. 2007, p. 1 en 100.

246 Smeets, e.a. 2007, p. 102 en 108.

247 Smeets, e.a. 2007, p. 184.



De vroegtijdige onderkenning van (z)mal- leerlingen in de eerste leerjaren op de basisschool verloopt moeizaam, zo constateert de Onderwijsraad in 2004. Zij wijt dit mede aan de afwachtende en soms negatieve houding van school en leraren en aan een slechte communicatie tussen school en ouders over signalering, diagnostisering en vaststelling gewenste aanpak en begeleiding van (z)mal-kinderen.<sup>248</sup>

De Onderwijsraad noemt twee belangrijke hindernissen die het opstellen van adequaat schoolbeleid op dit gebied belemmeren. Het eerste is dat veel scholen onvoldoende begrip hebben voor (z)mal-leerlingen en het tweede is dat scholen onvoldoende visie hebben over hoe met deze leerlingen kan worden omgegaan.<sup>249</sup>

In het volgende wordt hierop nader ingegaan.

Uit het feit dat op scholen veelal het beeld heerst dat (z)mal-leerlingen zich wel zonder extra begeleiding en zorg zullen redden, blijkt dat scholen onvoldoende begrip hebben voor zmal-leerlingen. Als gevolg hiervan wordt geen prioriteit gegeven aan de investering in kennis en vaardigheden van leerkrachten of begeleiders om deze leerlingen te kunnen identificeren en begeleiden. De leerlingen zijn dan afhankelijk van de welwillendheid en het begrip van hun leerkrachten en de inspanningen van hun ouders.<sup>250</sup>

Uit het pabo-lesboek: Bongaards, B en J. Sas, "Praktijkboek leerlingenzorg. Omgaan met zorgleerlingen in de school", Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten, 2003.<sup>251</sup>

"Niet iedereen is ervan overtuigd dat men aan de problemen die een hoogbegaafd kind kan hebben, dezelfde zwaarte moet toekennen als aan kinderen met leerproblemen van andere aard." [...] "Hoogbegaafd zijn is een pluspunt als je er iets mee kunt en de omgeving mogelijkheden daartoe biedt. In dat geval kunnen niet alleen de hoogbegaafde zelf, maar wellicht ook de leerlingen in zijn omgeving daar veel voordeel van hebben."<sup>252</sup>

Een team van leerkrachten zou een plan van aanpak over het omgaan met hoogbegaafdheid moeten opstellen. Hierin moeten afspraken worden vastgelegd over de status van hoogbegaafden binnen de aangeboden zorg, waaronder

248 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39.

249 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39-40.

250 Mönks & Ypenburg 1993, p. 58 en *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39-40.

251 In studiejaar 2006-2007 is dit studieboek verplicht voor de pabo-studenten van de Hogeschool Leiden.

252 Bongaards & Sas 2003, p. 285.

“Wat gaan we doen als er een vermoeden van hoogbegaafdheid bij een kind is? Welke prioriteit krijgt het? Doen we nader onderzoek, krijgt het kind extra hulp of gaan bijvoorbeeld leerlingen met leerachterstanden daarin voor?”<sup>253</sup>

En uit het boek “Slim beleid” van Van Gerven:

“Bij de ontwikkeling van beleidsplannen hoogbegaafdheid staat steeds de vraag centraal:

“Wat vinden wij als team op onze school, binnen onze mogelijkheden, passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen, en hoe kunnen wij dit vormgeven?”<sup>254</sup>

Naast het hebben van begrip voor zmal-leerlingen, dienen scholen ook een visie te hebben over hoe zij met de leerlingen moeten omgaan. Om adequaat schoolbeleid op te stellen, zoals de Onderwijsraad aangeeft, zal een school de nodige activiteiten moeten ondernemen. Niet alleen moet een school c.q. onderwijsteam onderkennen en erkennen dat zich zmal-leerlingen op school bevinden, maar ook zal het gemotiveerd moeten zijn om deze leerlingen interessante en uitdagende leerstof aan te bieden. Tevens zal mogelijk bijscholing nodig zijn voor onderwijsactoren en zal verrijkend lesmateriaal georganiseerd moeten worden.<sup>255</sup>

Het gebrek aan begrip en aan visie is gerelateerd aan het gegeven dat onderwijs- en beleidsactoren op basisschool- en hogeschoolniveau niet of onvoldoende beschikken over kennis over zmal-leerlingen (zie deel 1 en 2). Adequaat schoolbeleid opstellen voor zmal-leerlingen is in een dergelijke situatie nagenoeg onmogelijk.

Tevens vormt het feit dat scholen zelf moeten investeren in het onderwijs aan deze leerlingen een belemmerende factor. Voor de extra maatregelen die scholen voor zmal-leerlingen moeten treffen, ontvangen zij geen extra financiering. Sterker nog, wanneer een school een onderpresterende leerling stimuleert door hem te versnellen, dan ontvangt de school een jaar minder financiering voor deze leerling.<sup>256</sup>

Een versnelde leerling is een besparing voor de gemeenschap maar niet voor de betreffende school.<sup>257</sup>

In het volgende hoofdstuk worden de bevindingen van dit derde deel van de dissertatie samengevat en de derde deelvraag beantwoord.

253 Bongaards & Sas 2003, p. 287.

254 Van Gerven 2008, p. 1.

255 Mönks & Ypenburg 1993, p. 30, 36 en 63.

256 Doolaard & Oudbier 2010, p. 29, Henkens 2010, p. 9 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 40.

257 Doolaard & Oudbier 2010, p. 29, Henkens 2010, p. 9 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 40.

In het derde onderzoeksdeel staan de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving centraal. Deze overtuigingen vormen de gemeenschappelijke sociaal-culturele achtergrondfactor van de onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau. De persoonlijke overtuigingen van deze actoren worden hierdoor beïnvloed. Daarnaast werken de dominante overtuigingen in de samenleving door in het beleid van de onderwijsinstellingen op basis- en hogeschoolniveau en in het onderwijsbeleid van de rijksoverheid. Hierdoor vormen deze overtuigingen tevens een doorslaggevende (omgevings-) factor die de toepassing van de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen kan faciliteren of juist belemmeren.

In dit hoofdstuk wordt de derde deelvraag van de dissertatie beantwoord:

“Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

In § 14.1 zijn de overtuigingen samengevat die vanaf 1813 tot en met 2015 in de westerse samenleving in het algemeen en in Nederland in het bijzonder overheersen ten aanzien van mensen die afwijken van de gemiddelde mens en die daardoor ook afwijken van de normen van de samenleving. In § 14.2 is de derde deelvraag van de dissertatie beantwoord.

#### 14.1 DOMINANTE OVERTUIGINGEN IN DE SAMENLEVING

In de westerse samenleving komt vanaf 1813 de maakbaarheid centraal te staan. De wetenschap vormt hiervoor een drijfveer. Voor de samenleving is de wetenschap belangrijk, omdat zij een drijvende kracht vormt in deze tijd van de industriële revolutie.

Het biologisch mensbeeld is in deze tijd dominant. In de samenleving ontstaat het beeld dat menselijke variatie een afwijking is van het gemiddelde en daarmee het product van een fout. Natuurlijke selectie zou leiden tot maatschappelijke vooruitgang.

Biologisch mensbeeld: menselijke variatie is het product van een fout.
--

De Victoriaanse periode drukt haar stempel op de pedagogiek en de psychologie. Binnen de gegoede burgerij is er draagvlak voor de Victoriaanse strenge en ingetogen fatsoensnormen. Deze vormen een reactie op de zedenschandalen en de chantage van de aristocratie.

Gewaarschuwd wordt voor hypertrofie van het intellect en voor een verstoring van de harmonie tussen het verstands- en gemoedsleven. De angst voor vroegrijpheid als voorteken voor krankzinnigheid wordt groter onder invloed van de Victoriaans waarden en normen en door de relatie tussen krankzinnigheid en (sexuele) overprikkeldheid die door veel psychologen en onderzoekers wordt gelegd.

Het schoolmilieu wordt beschouwd als mogelijke oorzaak van intellectuele overbelasting.

Geneeskunde en psychiatrie: pas op voor overmatige prikkeling van het intellect, kinderen moeten langzaam rijpen

De natuurlijke pedagogiek is in deze tijd kenmerkend voor de opvoeding en het onderwijs.

Kinderen moeten langzaam rijpen. Wetenschappers en onderwijzers willen dat de leerstof een minder centrale plaats inneemt.

Natuurlijke pedagogiek: *nurture* is belangrijk, lange rijpingstijd voor het kind om zich te ontwikkelen, spelenderwijs onderwijs.

Vroegrijpe kinderen worden gezien als fysieke zwakkelingen en sociale mislukkelingen die in hun volwassen leven opbranden en afwijkend of wellicht gek worden.

Psychologen beschouwen krankzinnige kinderen als overprikkelde kinderen, die altijd in een zekere gespannen relatie staan tot hun omgeving. Deze spanning wordt mede verklaard door het Victoriaanse principe dat het menselijk organisme een gesloten energiesysteem is waarin overstimulering van het ene vermogen of talent de levenskracht van het andere vermindert. Ook de psychoanalytische verklaring van Freud draagt bij aan dit beeld, omdat hij in het bijzonder de sexuele belevingen in de jeugd als cruciaal beschouwt voor de geestelijke groei van een persoonlijkheid en vooral voor de eventueel ontstane ziekelijke kenmerken.

Pedagogen en medici zijn zeer negatief over vroegrijpheid. Het wordt beschouwd als een ziekte en geassocieerd met onder meer sexualiteit, krankzinnigheid en debiliteit.

Krankzinnigheid wordt gezien als overprikkeldheid, een teveel aan prikkels.

Afwijkenden, zoals gekken en dwazen, worden beschouwd als een dier, omdat men de perceptie heeft dat intelligentie het verschil maakt tussen mens en dier. Enerzijds neemt de zorg voor hen toe en anderzijds wordt veelal getracht om hun voortplanting te voorkomen door mannen en vrouwen gescheiden van elkaar in aparte scholen of tehuizen te plaatsen. In de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw wordt dit steeds meer toegepast, om de samenleving te beschermen en om bestwil van de patiënten.

Gekken en dwazen worden beschouwd als een dier, voortplanting moet worden voorkomen.

Wanneer een arts een krankzinnig of idioot kind niet fysiek kan genezen, wordt getracht het door opvoeding te genezen. Ten behoeve hiervan worden speciale voorzieningen voor zielzwakke of idiote kinderen opgericht en geneeskundige gestichten voor krankzinnigen. Opvallend is dat in de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw steeds meer mensen worden opgenomen in gestichten voor krankzinnigen, vooral na de invoering van de Krankzinnigenwet.

Krankzinnigen kunnen worden genezen door hen op te voeden.

Voor de invoering van de leerplicht in 1900 gaan zwakbegaafden niet naar school en vallen zij niet op. Na de invoering hiervan wordt men zich van hen bewust en gaat men hen op een andere manier benaderen en behandelen. Door de ontwikkeling van intelligentietests en de vaststelling van het Intelligentie Quotiënt wordt intelligentie meetbaar.

IQ-test maakt intelligentie meetbaar en zwakbegaafdheid aantoonbaar.

Begin 20<sup>e</sup> eeuw komt de maakbaarheid van de mens steeds meer centraal te staan. Nature lijkt voor menselijke eigenschappen van groter belang dan *nurture*.

*Nature* wordt belangrijker dan *nurture*: mens is maakbaar.

Door middel van eugenetica, de bevordering van goede geboorten, wordt getracht de genetische vooruitgang van de mens te bevorderen en de degeneratie te verminderen. Evenals hygiënisten richten eugenetici zich aanvankelijk op preventie van aangeboren afwijkingen en vergroting van fysieke overlevingskansen en streven zij ernaar om dé zogenoemde volksziekten tuberculose, alcoholisme en geslachtsziekten te voorkomen. Na de beteugeling van deze volksziekten door verbetering van het leefmilieu en de medische en hygiënische verzorging, verandert echter het doel van eugenetici.

Eugenetica: van idealisme naar ontarding van de maakbaarheid.

Eugenetici streven er dan naar mensen met de beste erfelijke aanleg een prominente rol te laten spelen in de samenleving. Intelligentie wordt vervolgens doorslaggevend in de hiërarchie van menselijke meer- en minderwaardigheid.

Eugenetica:  
 Hoog IQ = meerwaardigheid  
 Laag IQ = minderwaardigheid

De lagere IQ-scores van (voormalige) immigranten in de VS en mensen uit lagere sociale milieus, leiden tot racisme en sociale vooroordelen. Individuen die normen overtreden, zoals prostituees en criminelen, en individuen die de maatschappelijke zorg en steun belasten, zoals werklozen en zwerfers, worden in de jaren '30 gerekend tot de groep zogenoemde sociaal minderwaardigen.

Steeds meer mensen minderwaardig, bijv. immigranten, criminelen, werklozen.

Uiteindelijk ontardt de eugenetica voor en tijdens de Tweede Wereldoorlog in negatieve eugenetische maatregelen als sterilisatie van zwakbegaafden, gehandicapten en andere erfelijk zieken en uiteindelijk in het plegen van euthanasie op specifieke groepen mensen. Daarnaast worden door het nazi-regime ook positieve eugenetische maatregelen toegepast.

Eugenetica ontardt in: discriminatie, sterilisatie en moord van minderwaardigen.

In Nederland is weinig belangstelling voor de eugenetica. Nederlandse eugenetici willen in overgrote meerderheid niet meewerken aan de Duitse rashygiëne.

Bolkestein, minister van Onderwijs in ballingschap reageert als volgt tegen een eugenetische maatregelen:

“De Duitse bezetter wil onder U scholen voor ‘meerbegaafden’. [...] Het Nederlandse volk had en heeft aan zijn eigen, ongekweekte begaafdheid genoeg.”<sup>1</sup>

1 Kirkels 2008, p. 143.

Na de Tweede Wereldoorlog streven westerse samenlevingen naar gelijkheid en democratie. De zorg voor kinderen met een verstandelijke beperking of psychische stoornis is sterk toegenomen, verschillende onderwijsvormen worden voor hen ontwikkeld.

Het egalitarisme viert in de westerse samenleving hoogtij.

Eind jaren '60 tot de jaren '80 acht de Nederlandse overheid de samenleving en het onderwijs niet alleen maakbaar, maar hanteert zij het ook als een krachtig hulpmiddel om het egalitaire ordeningsprincipe in de samenleving tot stand te brengen. Het bevorderen van gelijke kansen wordt centraal gesteld.

Egalitarisme als dogma.

Alle kinderen moeten een gelijke kans krijgen om aan alle onderwijsvormen deel te nemen. Door hervorming van het onderwijs wordt getracht een betere maatschappij tot stand te brengen, waarin individuele aanleg en / of belangstelling de toekomstige sociale positie bepalen en niet sexe of herkomst.

Maakbaarheid van gelijkheid.

De aandacht voor en de inspanningen op het gebied van onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen blijken cyclisch te zijn.

Het egalitaire karakter van het westerse onderwijsbeleid lijkt alleen te worden doorbroken in situaties waarin sprake is van economische crises of politieke conflicten, zoals tijdens de Koude oorlog. De politiek heeft dan tijdelijk meer aandacht voor zmal-leerlingen, waardoor hen meer uitdagende onderwijsvoorzieningen worden aangeboden.

Cyclisch aandacht voor zeer makkelijk lerenden, wanneer het in het voordeel is van de samenleving.

Begin 21<sup>e</sup> eeuw bieden westerse landen zeer makkelijk lerende leerlingen in het algemeen geen aangepast (basis-)onderwijs, hoewel al bijna een eeuw in verschillende onderzoeken is aangetoond dat dit cruciaal is.

Ook in de 21<sup>e</sup> eeuw overheersen ten aanzien van zmal-leerlingen negatieve gevoelens en worden mythes in leven gehouden die reeds door Terman begin 20<sup>e</sup> eeuw waren ontmaskerd.

Ook begin 21<sup>e</sup> eeuw leven de overtuigingen:

- Dunne scheidslijn tussen hoge intelligentie en gestoordheid;
- Geen verband tussen vroegrijpheid en hoogbegaafdheid;
- Aandacht voor zmal-kinderen gaat ten kosten van aandacht voor anderen;
- Ideologisch en emotioneel verzet tegen aandacht voor zmal: een intellectuele elite.

Hierdoor is er gebrek aan draagvlak en aan financiële middelen om bijvoorbeeld verrijkende leerstof c.q. activiteiten in het schoolcurriculum te introduceren en te continueren.

Talent wordt gedefinieerd als het vermogen om uit te blinken in een of meer vakken of vaardigheden, waarbij oefening en doorzettingsvermogen van belang is om te kunnen excelleren. Zogenoemde toptalenten kunnen opvallen op cognitief, praktisch, technisch, creatief of sociaal gebied.

Aandacht voor zeer makkelijk lerenden raakt op deze wijze uit het zicht.

Aandacht voor en aangepast onderwijs aan de behoeften van zeer makkelijk lerenden is een luxe, geen noodzaak.

Dientengevolge zijn dergelijke voorzieningen veelal fragmentarisch en van relatief korte duur.

Op basis van deze bevindingen wordt de derde deelvraag beantwoord.

#### 14.2 DOMINANTE OVERTUIGINGEN TEN AANZIEN VAN ZMAL

In het derde onderzoeksdeel staan de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving centraal. In deze paragraaf wordt de derde deelvraag van de dissertatie beantwoord:

“Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

Na een genealogische analyse vanuit politiek, juridisch, economisch, pedagogisch, psychologisch en sociologisch perspectief van de overtuigingen die in de westerse samenleving in het algemeen en in Nederland in het bijzonder vanaf 1813 tot en met 2015 overheersen ten aanzien van mensen die afwijken van de gemiddelde mens, is deze vraag als volgt beantwoord:



De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving zijn voornamelijk negatief of afwijzend over zeer makkelijk lerende leerlingen en over aangepast onderwijs voor deze groep.

Er is sprake van een negatieve attitude, een negatieve sociale druk en een gebrek aan kennis in de samenleving.

In het volgende wordt een toelichting gegeven op de attitude (§ 14.2.1), sociale druk (§ 14.2.2) en aanwezige kennis in de Nederlandse samenleving (§ 14.2.3).

#### 14.2.1 Attitude

Van oudsher is er een negatieve attitude ten aanzien van zeer makkelijk lerenden en aan hen aangepast onderwijs. Deze attitude is gebaseerd op drie dominante overtuigingen, te weten het geloof in het verband tussen krankzinnigheid / gestoordheid en hoge intelligentie, de overtuiging dat aandacht voor zmal-kinderen ten koste gaat van aandacht voor andere leerlingen en het emotionele verzet tegen een intellectuele elite.

Van oudsher is de overtuiging dominant aanwezig, dat er een verband is tussen krankzinnigheid en hoge intelligentie. Ook in de 21<sup>e</sup> eeuw hecht men nog altijd belang aan een langzame rijping van het kind en voorziet men problemen bij een te snelle ontwikkeling. Het veel geciteerde rijm van Jacob Cats *Vroeg rijp, vroeg rot, vroeg wijs, vroeg zot* blijft voortleven, ondanks de onderzoeksresultaten van Terman in 1947.

Tevens heerst nog altijd de verwachting dat aandacht voor zeer makkelijk lerenden ten koste gaat van andere leerlingen. Alleen leerlingen die het werkelijk nodig hebben, moeten worden geholpen. Daarbij veronderstelt men dat zmal-leerlingen blijven excelleren ook als het onderwijs niet aan hun behoeften is aangepast. Men meent dat zeer makkelijk lerende-kinderen voor zichzelf kunnen opkomen.

Ten slotte is sprake van een onverminderd emotioneel verzet tegen aangepast onderwijs voor de intellectuele elite. Door het onderwijs aan te passen zouden zmal-leerlingen worden bevoorrecht en worden voorgetrokken ten opzichte van anderen. En dat steekt temeer, omdat deze leerlingen in de ogen van veel actoren al bevoordeeld zijn.

Het emotionele verzet is onder meer geïnspireerd door het eugenetisch gedachtegoed. Hierbij staan intelligente individuen symbool voor uitverkotheid en minder intelligente individuen voor minder-waardigheid. Dit gedachtegoed is in de Tweede Wereldoorlog ontstaan.

Daarnaast heeft ook de raciale segregatie in de 20<sup>e</sup> eeuw een bijdrage geleverd aan het emotionele verzet tegen de intellectuele elite.

Naast de attitude zijn ook de dominante normatieve overtuigingen over zeer makkelijk lerenden en aan hen aangepast onderwijs negatief.

#### 14.2.2 Sociale druk

De heersende negatieve normatieve overtuigingen komen in de vorm van sociale druk tot uiting in de dominante politiek-egalitaire norm en in de publieke opinie.

De in de Nederlandse samenleving dominante politiek-egalitaire norm is gebaseerd op de overtuiging dat egalitair onderwijs dient te worden geïnterpreteerd als het verstrekken van een gelijk onderwijsaanbod aan alle leerlingen. Aandacht voor zeer makkelijk lerenden wordt strijdig geacht met egalitarisme. Als gevolg hiervan staat men afwijzend tegenover het bieden van aangepast onderwijs aan deze leerlingen. Leerlingen die zwak zijn en / of langzaam leren moeten worden geholpen om meer gelijk, dat wil zeggen op een gelijk leerniveau, te komen met de gemiddelde leerling.

Integratie van achterstandsgroepen en het bestrijden van de (economische) achterstandssituatie van kinderen is naar politiek-egalitaire maatstaven onverenigbaar met het bieden van differentiatie voor begaafden. Gelijkheid en excellentie worden als antagonist gezien.

De dominante politiek-egalitaire norm is geworteld in de Nederlandse cultuur met zijn egalitaire waarden en normen, de stereotypen van de meritocratie en de vrees voor reproductie van ongelijkheid door de sleutelmacht der school.

De heersende negatieve normatieve overtuigingen in de Nederlandse samenleving over zeer makkelijk lerenden komen tot uiting in de publieke opinie. Deze uitingen leiden eveneens tot sociale druk. Hierdoor wordt in de praktijk een drempel opgeworpen voor onderwijsaanpassingen voor zeer makkelijk lerenden. De noodzaak van deze aanpassingen dringt door de negatieve publieke opinie onvoldoende door bij collega-leerkrachten, medeleerlingen en hun ouders, overige onderwijs- en beleidsactoren en lokale en landelijke politici. Om onderwijsaanpassingen voor zml-leerlingen tot stand te brengen en in stand te houden is een positieve publieke opinie uitermate relevant. Vooral de media blijken een grote invloed te hebben op de publieke opinie, (veel) meer dan wetenschappelijke rapporten.

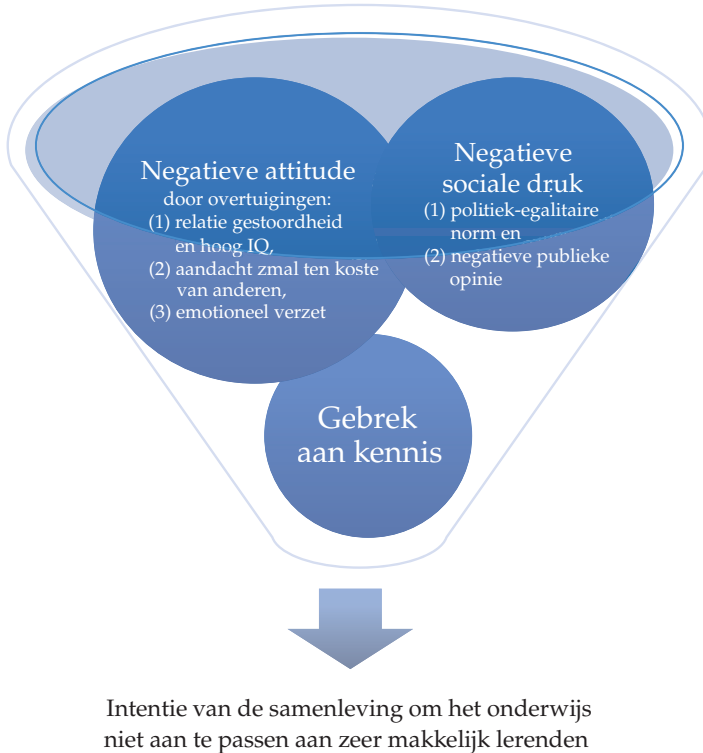
Naast de negatieve sociale druk is ten slotte ook sprake van een gebrek aan kennis in de Nederlandse samenleving.

#### 14.2.3 Kennis

Uit het onderzoek komt het gebrek aan kennis als rode draad naar voren, over zowel de zeer makkelijk lerenden als over de noodzaak van aangepast onderwijs voor deze leerlingen. Dit gebrek aan kennis speelt bij onderwijs-

en beleidsactoren op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau. Het probleem lijkt derhalve moeilijk oplosbaar.

In de opleidingen tot leerkracht en in andere relevante opleidingen wordt niet of zeer beperkt kennis overgedragen over zmal-leerlingen en hoe met hen moet worden omgegaan in het onderwijs. Veelal is de kennisoverdracht gebrekkig, onevenwichtig, beperkt en gebaseerd op een negatieve attitude en / of negatieve sociale druk.



*Figuur 11: Relatie tussen de dominante overtuigingen in de samenleving en het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden*

In het volgende deel wordt de vraagstelling van de dissertatie beantwoord.



DEEL 4

GELIJKHEID TROEF  
IN HET NEDERLANDSE  
BASISONDERWIJS



Om de vraagstelling van dit onderzoek te beantwoorden zijn drie deelvragen opgesteld. Deze deelvragen zijn door middel van drie afzonderlijke deelonderzoeken beantwoord.

In het vierde en afsluitende deel van dit onderzoek wordt de vraagstelling van het onderzoek beantwoord. Dit antwoord wordt toegelicht door de onderzoeksresultaten van de drie deelonderzoeken samengevat weer te geven (hoofdstuk 15). Na een reflectie op het onderzoek (hoofdstuk 16) volgt ten slotte de summary.





Met het afronden van de drie deelonderzoeken zijn de drie deelvragen beantwoord. In dit hoofdstuk wordt op basis van deze resultaten antwoord gegeven op de vraagstelling van deze dissertatie:

“Welke factoren zijn bepalend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast?”

In hoofdstuk 1 van dit onderzoek is naar voren gekomen dat het voortdurende debat of het onderwijs moet worden aangepast aan de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en de teneur van dit debat indruisen tegen het gelijkheidsbeginsel dat is voorgeschreven in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, Recommendation 1248 de Raad van Europa en het advies van het Europees Economisch en Sociaal Comité uit 2013.

De dissertatie heeft een interdisciplinair karakter, waarin theorieën en inzichten worden besproken uit de psychologie, filosofie, rechtswetenschap, politieke theorieën, pedagogiek en andere disciplines.

In § 15.1 zijn de conclusies van het onderzoek opgenomen en wordt de vraagstelling beantwoord. In § 15.2 is het onderzoek samengevat.

## 15.1 CONCLUSIES

In de samenleving, de politiek en het onderwijs in Nederland wordt met enige regelmaat gedebatteerd over de vraag of het onderwijs aan begaafde, hoogbegaafde of excellente leerlingen moet worden aangepast. Ter beantwoording van deze vraag hebben diverse wetenschappers onderzoek gedaan. Aangezien echter het debat over het antwoord op deze vraag voortduurt, is de vraagstelling van mijn onderzoek als volgt:

“Welke factoren zijn bepalend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in het Nederlandse basisonderwijs wordt toegepast?”

Om de vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn allereerst de kernbegrippen zeer makkelijk lerend (§ 15.1.1) en wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen (§ 15.1.2) gedefinieerd.

Vervolgens zijn het in dit onderzoek gehanteerde conceptuele model (§ 15.1.3) en de deelvragen toegelicht (§ 15.1.4). Ten slotte is de vraagstelling beantwoord (§ 15.1.5).

### 15.1.1 Definitie van zeer makkelijk lerend

In deze paragraaf wordt de classificatie van IQ-niveaus in de schoolsituatie weergegeven (§ 15.1.1.1). Vervolgens wordt ingegaan op de definities van zeer makkelijk lerenden in de wetenschappelijke literatuur (§ 15.1.1.2), waarna de in dit onderzoek gehanteerde zmal-definitie wordt beschreven (§ 15.1.1.3). Aangezien de meervoudige intelligentietheorie in het onderwijs veel wordt toegepast, wordt in hoofdlijnen op deze theorie ingegaan (§ 15.1.1.4).

#### 15.1.1.1 *Classificatie IQ-niveaus in schoolsituatie*

Het begrip zeer makkelijk lerend komt in de literatuur als zodanig niet voor. In de classificatie van intelligentiescores wordt bij een IQ-score van hoger dan 130 uitsluitend gesproken over hoogbegaafd of zeer begaafd.

Gewoonlijk wordt de in de psychologie gehanteerde classificatie bij IQ-scores lager dan 90 aangepast wanneer deze wordt gebruikt in de schoolomgeving, maar bij IQ-scores van 90 of hoger vindt deze aanpassing niet plaats. Zo wordt bij een IQ-score van 50 tot en met 69 in de schoolomgeving de meer pedagogische classificatie zeer moeilijk lerend gehanteerd om aan te geven dat sprake is van een cognitieve achterstand en niet de in de psychologie gehanteerde classificatie licht intellectuele of verstandelijke beperking. Voor de betrokken leerlingen, ouders en schoolactoren blijkt het meerwaarde te hebben als de naamgeving aan de omgeving is aangepast. Met behulp van deze classificatie wordt namelijk de situatie van het kind verduidelijkt, zonder dat een bepaalde connotatie wordt meegegeven.

Aangezien het voorliggende onderzoek betrekking heeft op het basisonderwijs, is de classificatie bij IQ-scores van 90 of hoger eveneens aangepast aan het gebruik in de schoolomgeving. Hierbij worden de pendanten van de classificaties bij IQ-scores lager dan 90 toegepast. Dit leidt tot de volgende classificatie:

Zeer moeilijk lerend	bij de score 50 – 69,
Moeilijk lerend	bij de score 70 – 79,
Matig lerend	bij de score 80 – 89,
<i>Gemiddeld lerend</i>	bij de score 90 – 110,
<i>Bovengemiddeld lerend</i>	bij de score 111 – 120,
<i>Makkelijk lerend</i>	bij de score 121-130 en
<i>Zeer makkelijk lerend</i>	bij de score hoger dan 130.

In dit onderzoek wordt derhalve de classificering zeer makkelijk lerend (zmal) gehanteerd in plaats van zeer begaafd of hoogbegaafd. Indien de literatuur wordt aangehaald, is het mogelijk dat de term hoogbegaafdheid meer op zijn plaats is.

Voor de in de psychologie gehanteerde classificatie hoogbegaafd of zeer begaafd bij een IQ-score van hoger dan 130 wordt in de schoolomgeving de pendant hiervan op de normaalverdeling, zeer moeilijk lerend, als richtsnoer genomen.

Dit resulteert in de classificatie: zeer makkelijk lerend (zmal).

#### 15.1.1.2 Definities zeer makkelijk lerend in de literatuur

Het is opmerkelijk te noemen dat er in de wetenschappelijke literatuur overeenstemming is over de structuur van intelligentie en over de definities van intelligentie en van verstandelijke beperking, maar nog niet over de definitie van hoogbegaafd of zmal.

Sinds begin 21<sup>e</sup> eeuw blijkt er in de wetenschap nagenoeg consensus te zijn over de definitie van het begrip intelligentie. Algemene intelligentie of *general intelligence (g)*<sup>1</sup> wordt beschouwd als één globale capaciteit waaraan een aantal cognitieve vaardigheden kunnen worden onderscheiden. Het hiërarchisch Cattell-Horn-Carroll (CHC)-intelligentiemodel wordt in de psychologie beschouwd als de beste beschrijving van de structuur van intelligentie, zo geven Geelhoed, Resing en Mackintosh aan. Op dit model zijn veel intelligentietests gebaseerd.

Sinds 1959 is er overeenstemming over de definitie van het begrip verstandelijke beperking. In deze definitie komt tot uiting dat er een relatie is tussen intelligentie en de mate waarin mensen met een beperkte begaafdheid het vermogen hebben zichzelf aan te passen aan hun omgeving, sociale redzaamheid genaamd. Men spreekt van een verstandelijke beperking wanneer sprake is van een significant benedengemiddeld intellectueel functioneren en van substantiële beperkingen in het aanpassingsvermogen. Beide tekorten moeten zich voordoen tijdens de periode van de ontwikkeling van kind tot volwassene, ofwel vóór de 18<sup>e</sup> verjaardag.

Aangezien hoogbegaafd een classificatie is die vanuit de psychologische literatuur over intelligentie wordt toegekend aan een specifieke IQ-score, is het begrip in dit onderzoek gezien vanuit deze invalshoek.

Uit de psychologische literatuur over intelligentie en verstandelijke beperking is de volgende definitie van zeer makkelijk lerend af te leiden:

---

1 Door Spearman ook wel aangeduid als 'g'.

Een individu is zeer makkelijk lerend als hij in hoge mate beschikt over verstandelijke en cognitieve capaciteiten, als zijn persoonlijke eigenschappen ertoe leiden dat hij deze capaciteiten effectief benut en als hij sociaal zelfredzaam is.

Voor het tot uiting komen van de intelligentie zijn de omgeving en de persoonlijkheid, of sociale redzaamheid, van het individu relevant.

In psychometrische termen houdt dit in dat een individu zeer makkelijk lerend is, als hij beschikt over een zeer hoge algemene intelligentie die tot uiting komt in een IQ-score van 130 of hoger.

In het CHC-model is het element omgeving voor een belangrijk deel verwerkt in de gekristalliseerde intelligentie en het element persoonlijkheid, in de zin van creativiteit, in de fluïde intelligentie.<sup>2</sup> Observaties van het individu op school, thuis of in een testsituatie kunnen aanvullende informatie verschaffen over de fluïde intelligentie.

In de hoogbegaafdheidsliteratuur wordt in het algemeen een individu als hoogbegaafd beschouwd, als deze beschikt over hoge intellectuele capaciteiten, in casu een IQ-score van 130 of meer, en daarnaast beschikt over specifieke persoonlijkheidsfactoren en verkeert in een ondersteunende omgeving die faciliteren dat de intellectuele capaciteiten van het individu tot uiting komen.

Wat betreft specifieke persoonlijkheidsfactoren wordt bedoeld op zelfvertrouwen, volharding casu quo taakgerichtheid, creativiteit, motivatie en sociale competentie.

Als ondersteunende omgevingsfactoren worden genoemd: een positief ingestelde tijdgeest, cultuur of (sociale) omgeving – waarmee ook de politieke en de economische situatie wordt bedoeld-, familie/gezin, school en peergroep.

Wanneer de genoemde definities op basis van de psychologische literatuur en uit de hoogbegaafdheidsliteratuur worden vergeleken, blijken deze overeen te komen op wat betreft de genoemde intellectuele capaciteiten. Bij beide definities wordt een IQ-score genoemd van 130 of meer. Wat betreft de persoonlijkheidsfactoren worden in beide definities zowel motivatie als aanpassingsvermogen of sociale competentie/redzaamheid relevant genoemd.

---

2 Gekristalliseerde intelligentie, het verbale vermogen, is een cognitieve vaardigheid die vooral door ervaring en leren zijn bepaald. Het is een maat voor de hoeveelheid kennis en vaardigheden die gedurende het levens is opgedaan en toegepast. De omgeving speelt hierbij een belangrijke rol, zoals cultuur, sociaaleconomisch milieu, opvoeding en school. Bij fluïde intelligentie, of het vermogen tot redeneren, gaat het over relatief nieuwe problemen waarbij maar beperkt kan worden teruggevallen op verworven kennis of geleerde vaardigheden. Het is een maat voor de flexibiliteit in denken en het vermogen om abstract te redeneren. Het bevat aspecten van intelligentie die aangeboren zijn. Het accent ligt op inductief en deductief redeneren (§ 2.1.4)

In de intelligentieliteratuur worden daarnaast nog emotie, aandacht en concentratie genoemd en in de zmal-literatuur persoonlijke belangstelling en zelfvertrouwen. Deze persoonlijkheidsfactoren lijken in elkaars verlengde te liggen. Een individu zal immers beschikken over persoonlijke belangstelling voor het onderwerp en over voldoende zelfvertrouwen wanneer hij over dit onderwerp casu quo over zichzelf positieve emoties koestert en wanneer hij beschikt over voldoende aandacht en concentratie. Tevens is bij beide definities de omgeving van belang voor het tot uiting komen van de begaafdheid. In de psychologische en de hoogbegaafdenliteratuur worden als relevant genoemd: de cultuur, het sociaaleconomisch milieu of sociale omgeving, de opvoeding c.q. gezin of familie en de school.

Bij vergelijking van de psychologische literatuur en de hoogbegaafdheidsliteratuur zijn ook verschillen te benoemen.

Creativiteit is in de psychologische literatuur onderdeel van de intellectuele capaciteiten, in het bijzonder de factor fluïde intelligentie. Als gevolg hiervan is creativiteit in de score van de intelligentietest verwerkt. In de wetenschappelijke literatuur over hoogbegaafdheid wordt creativiteit veelal gezien als een persoonlijkheidsfactor.

De invloed van de omgeving op het tot uiting komen van de intelligentie is in de psychologische literatuur verwerkt in de algemene intelligentie of *g* via de factoren gekristalliseerde en fluïde intelligentie. De omgevingsinvloeden zijn derhalve in de score van de intelligentietest verwerkt. In de hoogbegaafdheidsliteratuur worden omgevingsfactoren veelal als voorwaarde gezien voor het tot uiting komen van prestaties van hoogbegaafden. Daarom hebben sommige wetenschappers de omgeving apart opgenomen in de definitie en/of spreken sommigen pas van hoogbegaafdheid als de omgeving meewerkt.<sup>3</sup> Het laatste kan inhouden dat hoogbegaafde kinderen die niet worden opgemerkt door hun omgeving, ook niet als zodanig worden gedefinieerd.

Wat betreft de omgevingsfactoren wordt in de hoogbegaafdheidsliteratuur het belang van de tijdgeest en de *peers* benadrukt. In de psychologische literatuur worden deze twee elementen van de omgeving niet expliciet genoemd.

### 15.1.1.3 Gehanteerde definitie zeer makkelijk lerend

Op basis van de vergelijking van de hoogbegaafdsdefinities uit de psychologische literatuur en uit de hoogbegaafdheidsliteratuur kan worden geconcludeerd dat de definities voor een groot deel overeenkomen. Op basis hiervan resulteert de volgende definitie:

---

3 Renzulli, Mönks en Ypenburg spreken eerst van hoogbegaafdheid als alle in hun theorie of model onderscheiden componenten ten goede meewerken.

Een individu is zeer makkelijk lerend (zmal) of hoogbegaafd als hij beschikt over een zeer hoge algemene intelligentie die kan worden uitgedrukt in een IQ-score van hoger dan 130.

Uitgangspunt is dat de intelligentietest is gebaseerd op het Cattell-Horn-Carroll- of CHC-model.

In een IQ-score die op het CHC-model is gebaseerd is de invloed van de omgeving en de persoonlijkheid van de betrokkene tot op zekere hoogte verwerkt. Derhalve is ervoor gekozen deze invloed niet ook nog afzonderlijk in de definitie van zeer makkelijk lerend op te nemen.

#### 15.1.1.4 *De in het onderwijs populaire intelligentietheorie*

Hoewel onder wetenschappers nagenoeg consensus is over de intelligentiedefinitie en het hiërarchisch model van de intelligentiestructuur, wijkt de meervoudige intelligentietheorie van Gardner hiervan volledig af. Het uitgangspunt van deze theorie is dat er geen algemene intelligentie of  $g$  is, maar dat er verschillende en onafhankelijke intelligenties bestaan die zijn gekoppeld aan verschillende hersenfuncties. Hij onderscheidt eerst acht intelligenties en breidt deze later uit naar tien.<sup>4</sup> Volgens Gardner bezit ieder individu deze intelligenties. Doordat individuen deze intelligenties in verschillende mate bezitten ontstaan prestatieverschillen.

Gardner baseert zijn onderscheid in verschillende intelligenties op onder meer gegevens over het functioneren van personen met hersenletsel en van mensen met speciale vaardigheden, waaronder autistische en hoogbegaafde kinderen. Tevens onderbouwt hij zijn theorie op bijvoorbeeld de geschiedenis van de taalontwikkeling.

Het onderwijs moet volgens Gardner optimaal aansluiten bij het specifieke profiel van goede en zwakkere intelligenties van het individuele kind. "De vraag daarbij is niet zozeer 'hoe intelligent is dit kind' maar 'hoe is dit kind intelligent'."<sup>5</sup>

De kritiek van wetenschappers op de meervoudige intelligentietheorie heeft vooral betrekking op de volgende drie punten.

Het eerste kritiekpunt betreft de these van de meervoudige intelligentietheorie dat er geen algemene intelligentie of  $g$  is, maar dat er ten minste acht verschillende en onafhankelijke intelligenties bestaan. Uit verscheidene onderzoeken is echter gebleken dat drie van deze als verschillend en onaf-

4 Te weten: (1) verbaal-linguïstische intelligentie, (2) logisch-mathematische intelligentie, (3) visueel-ruimtelijke intelligentie, (4) lichamelijk-kinesthetische intelligentie, (5) muzikaal-ritmische intelligentie, (6) intrapersonlijke intelligentie, (7) interpersoonlijke intelligentie, (8) natuurgerichte intelligentie, (9) spirituele intelligentie en (10) existentiële intelligentie.

5 Geelhoed, Struiksmas & Moesker 2008, p. 427.

hankelijk beschouwde intelligenties niet geheel onafhankelijk van elkaar zijn en wel degelijk gerelateerd zijn aan de algemene intelligentie of *g*.

Het tweede kritiekpunt op de theorie van Gardner betreft de aanname dat er een relatie is tussen de diverse intelligenties en hersenfuncties. Deze relatie is echter (nog) niet aangetoond.

Het derde en veel geuite kritiekpunt is dat in Gardners theorie verschillende menselijke vaardigheden intelligenties worden genoemd. Zo wordt communiceren bijvoorbeeld beschouwd als een vorm van interpersoonlijke intelligentie. Door het begrip intelligentie een andere invulling te geven dan gebruikelijk, ontstaat begripsverwarring. Hierdoor wordt het verschil tussen intelligentie in cognitieve zin en het beschikken over talenten en vaardigheden onduidelijk.

Volgens Mackintosh heeft Gardner naar aanleiding van het laatste kritiekpunt aangegeven dat hij voor alle talenten, vaardigheden en vermogens dezelfde benaming wil hanteren, om te voorkomen dat intelligentie als waardevoller of belangrijker wordt beschouwd dan talenten of vaardigheden.

De meervoudige intelligentietheorie is bij de definiëring van zeer makkelijk lerend in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

De reden hiervoor is dat er onder wetenschappers, na uitgebreid en langdurig onderzoek, nagenoeg consensus is over de intelligentiedefinitie en het hiërarchisch model van de intelligentiestructuur. De meervoudige intelligentietheorie wijkt hiervan sterk af en psychologen en psychometristen hebben fundamentele kritiek op deze theorie geuit.

Opmerkelijk is dat ondanks deze fundamentele kritiek de meervoudige intelligentietheorie in het onderwijs in het bijzonder in de belangstelling staat.

In § 15.1.2 wordt het kernbegrip wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen gedefinieerd.

### 15.1.2 Definiëring van wetenschappelijke kennis over zmal-onderwijs

Hoewel reeds in 1900, bij de invoering van de leerplicht, de vraag of het onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen moet worden aangepast bevestigend is beantwoord, wordt over dezelfde vraag ten aanzien van zmal-kinderen tot op heden veelvuldig gedebatteerd.

In dit onderzoek is nagegaan waarom aanpassing van het onderwijs aan zmal-leerlingen nodig is (§ 15.1.2.1). Vervolgens is nagegaan op welke aandachtsgebieden zmal-leerlingen behoefte hebben aan aanpassing van het onderwijs (§ 15.1.2.2) en welke internationale ervaringen met deze aanpassingen zijn opgedaan (§ 15.1.2.3). Ten slotte is de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-leerlingen gedefinieerd (§ 15.1.2.4).

### 15.1.2.1 Noodzaak van onderwijsaanpassing

Om na te gaan waarom het onderwijs aan zmal-leerlingen moet worden aangepast, is het *nature-nurture* debat geanalyseerd, is het leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie bestudeerd en zijn de gevolgen van een afwijkend leerproces in kaart gebracht.

#### *Nature-nurture debat*

Het *nature-nurture* debat betreft het uit de 17<sup>e</sup> eeuw daterende maar nog steeds actuele debat over de vraag of menselijke eigenschappen als intelligentie of persoonlijkheid zijn aangeboren, *by nature*, of aangeleerd, *by nurture*. Dit debat is van belang voor het onderwijs, omdat de in de samenleving dominante overtuiging op het gebied van *nature-nurture* mede de wijze bepaalt waarop het onderwijsbeleid wordt vormgegeven en de leerlingen onderwijs ontvangen.

Begin 20<sup>e</sup> eeuw heeft de Amerikaanse psycholoog Watson, grondlegger van het behaviorisme, aangegeven dat het menselijk gedrag vanuit behavioristisch perspectief een reactie of *response* is op een prikkel of *stimulus*. Watson is er van overtuigd dat ieder gezond kind, onafhankelijk van zijn talenten, voorkeuren of voorouders, in staat is om een specialist te worden als arts, advocaat, artiest, bedelaar of dief. Sindsdien is hier veel onderzoek naar verricht.

Zo hebben Ericsson, Krampe en Tesch-Römer het effect van *nurture* onderzocht. Zij zijn nagegaan wat het effect is van oefenen op de prestaties van musici. In 1993 concluderen zij dat de verschillen tussen de prestaties van experts en 'normale' volwassenen niet is gebaseerd op aangeboren talent, maar op oefening. Hierdoor worden namelijk selectief slapende genen geactiveerd die in het DNA zitten van alle gezonde kinderen. Ericsson claimt dat langdurig, ongeveer 10.000 uur, deskundig en gemotiveerd oefenen voldoende is om op het niveau van een expert te presteren.

Daarop zijn verschillende onderzoekers nagegaan of de *deliberate practice* van 10.000 uren intensief oefenen inderdaad voldoende is om als expert te presteren. Uit deze onderzoeken blijkt dat *nurture* alleen de prestatieverschillen niet kan verklaren. Niet iedereen heeft evenveel oefening en tijd nodig om een expert te worden en sommigen halen het expertniveau nooit.

Uit verschillende onderzoeken in de 21<sup>e</sup> eeuw blijkt volgens Mackintosh daarentegen, dat *nature* en *nurture* beide van belang zijn voor de ontwikkeling van intelligentie. Verwantschapsonderzoeken hebben hiervoor dermate veel bewijs opgeleverd, dat nog meer onderzoek op dit terrein nauwelijks toegevoegde waarde heeft.

Volgens Mackintosh wordt de invloed van erfelijkheid op het IQ van de hedendaagse westerse populatie geraamd tussen de 40% en 70%. De omgeving blijkt echter ook een groot effect te hebben op de testresultaten van kin-



deren. Als kinderen jong zijn, is het effect van de omgeving of *nurture* op intelligentie het grootst. Wanneer zij ouder worden wordt het effect van de erfelijkheid of *nature* groter. Na het 8<sup>e</sup> jaar blijken de IQ-scores min of meer stabiel te blijven: "IQ tests are highly reliable. By the age of 8 or so, indeed, childhood IQ predicts adult IQ surprisingly well, and your IQ score remains reasonably stable throughout your adult life."<sup>6</sup>

Of een individu succesvol is, blijkt in de praktijk niet alleen afhankelijk te zijn van intelligentie. De correlatie tussen IQ en succes is veelal minder dan 50%. Wanneer een bepaald prestatieniveau is bereikt, blijkt expertise belangrijker te zijn dan intelligentie om succesvol te zijn, geeft Mackintosh aan. Uit onderzoek naar succesvolle wetenschappers, architecten en ondernemers is eveneens gebleken dat hebben van kennis en ervaring cruciaal is om succesvol te zijn.

Naast de hiervoor weergegeven onderzoeken die de invloed van *nature* en *nurture* benadrukken, is sinds de jaren '90 van de 20<sup>e</sup> eeuw in toenemende mate aandacht voor de resultaten van een nieuw onderzoeksgebied binnen de biologie, de *epigenetica*. Deze term refereert naar overdraagbare veranderingen die niet kunnen worden toegeschreven aan veranderingen in het genetisch materiaal zelf, het DNA. In de epigenetica komen *nature* en *nurture* min of meer samen.

Uit de vele onderzoeken kan worden geconcludeerd dat zowel *nature* als *nurture* ten grondslag liggen aan menselijke intelligentie.

Intelligentie is weliswaar aangeboren (*nature*), maar opvoeding en onderwijs (*nurture*) zijn relevant voor de ontwikkeling hiervan.

Het omgevingseffect op de intelligentie is bij jonge kinderen het grootst.

Voor het onderwijs betekent dit, dat:

- 1 de lesstof dient aan te sluiten bij het cognitieve niveau van de individuele leerling en
- 2 de leerling zijn vaardigheden op zijn eigen niveau moet kunnen oefenen.

Hoewel dit resultaat uit vele onderzoeken blijkt, leven hierover in de publieke opinie en onder psychologen bepaalde misvattingen onverminderd voort, zo geeft Mackintosh aan. Hij benadrukt dat wetenschappelijke argumenten moeten worden beoordeeld op hun wetenschappelijke merites en niet op de overeenstemming van deze argumenten met persoonlijke sociale en politieke overtuigingen.

6 Mackintosh 2011, p. 187-188.

*Leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie*

Uit de literatuur over het leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie komt naar voren, dat het verloop van het leerproces in grote mate afhankelijk is van het intelligentieniveau van de leerling.

Bij leerlingen met een IQ onder de 85 en boven de 130 sluit het reguliere onderwijs niet (goed) aan bij hun leerproces.

Vanwege hun afwijkende leerproces hebben zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen behoefte aan aangepast onderwijs.

Wanneer kinderen een (zeer) afwijkend leerproces hebben, kan het leren voor hen een bron van frustraties worden. Als gevolg hiervan kunnen leerlingen leer- en gedragsproblemen gaan vertonen.

Als kinderen leer- en gedragsproblemen vertonen, moeten hun leervorderingen in kaart worden gebracht. Een (individueel) screeningsonderzoek is hierbij de eerste stap en een belangrijk hulpmiddel, omdat dit onderzoek laagdrempelig en eenvoudig is en van groot belang bij de signalering van problemen.

Voor een individueel screeningsonderzoek kunnen de scores worden gebruikt uit de periodieke screeningsprocedure van de basisscholen, veelal leerlingvolgsysteem genoemd. Veel (basis-)scholen gebruiken een leerlingvolgsysteem. De scores uit dit systeem kunnen worden omgerekend naar de didactische leeftijd, het didactische leeftijdsequivalent en het gemiddelde leerrendementsquotiënt van de leerling. Vervolgens kan een leerprofiel van het kind worden opgesteld waaruit blijkt in hoeverre het (deel)vaardigheden beheerst.

Voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen biedt het (individueel) screeningsonderzoek op de basisschool een belangrijk hulpmiddel om te signaleren of deze problemen worden veroorzaakt door afwijkende intelligentie.

Het leerrendementsquotiënt (LRQ) geeft aan of de leerresultaten van een kind overeenkomen met de te verwachten leerresultaten.

Door het LRQ te berekenen kan de basisschoolleerkracht in kaart brengen of het kind een leerachterstand of leervoorsprong heeft. Het leerproces van een zeer moeilijk of zeer makkelijk lerende leerling is hiermee kwantitatief in beeld te brengen. Daarnaast kan het LRQ als evaluatiecriterium dienen om te bepalen of het onderwijs aansluit bij de behoefte van de leerling. Wanneer een verwacht LRQ niet wordt gehaald, dan sluit mogelijk de gekozen onderwijsmethodiek niet goed aan.

Opmerkelijk is dat in de bestudeerde psychodiagnostische handboeken alleen aandacht wordt besteed aan kinderen met een laag leerrendementsquotiënt (LRQ) ofwel een leerachterstand en niet aan leerlingen met een hoog LRQ.

Tevens is opmerkelijk dat in de hoogbegaafdheidsliteratuur geen melding wordt gemaakt van dit psychodiagnostische instrumentarium.

Dit, terwijl Terman reeds in 1919 gebruik heeft gemaakt van het begrip *school progress of progress quotient (PQ)*.

Terman heeft in 1919 de leervorderingen van kinderen onderzocht door de methode doortoetsen, of *above-level testing* toe te passen. Daarbij heeft hij PQ als maat gebruikt om aan te geven in hoeverre de vooruitgang of het leerrendement van zml-kinderen afwijkt van dat van kinderen met een gemiddelde intelligentie.

In het volgende wordt ingegaan op de leer- en gedragsproblemen die leerlingen met een (zeer) afwijkend leerproces kunnen gaan vertonen wanneer het onderwijs niet of in beperkte mate is aangepast aan hun leerproces.

#### *Gevolgen van een afwijkend leerproces*

De problemen en ervaringen die een kind met een afwijkend leerproces op school en bij het leren opdoet, blijken belangrijke consequenties te kunnen hebben. Het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind worden hierdoor in aanzienlijke mate in negatieve zin bepaald.

Zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen blijken te worden geconfronteerd met vergelijkbare problemen.

De mogelijkheden van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen komen (geheel) niet overeen met de eisen en verwachtingen in hun onderwijs- en zorgomgeving.

Waar zeer moeilijk lerende kinderen worden *overvraagd*, worden zeer makkelijk lerende leerlingen in feite *ondervraagd*. Van ondervraging wordt in de literatuur echter geen melding gemaakt.

Voor dit onderzoek is een definitie van ondervraging opgesteld die is afgeleid van de definitie van overvraging die in de literatuur wordt gehanteerd. Deze definitie luidt:

Ondervraging is een eenzijdig afstemmingsprobleem: omgevingsactoren onderschatten gedurende langere tijd de cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van de zeer makkelijk lerende.

In het voorliggende onderzoek is naar voren gekomen dat zeer makkelijk lerenden niet alleen te maken kunnen hebben met het eenzijdige afstemmingsprobleem van ondervraging, maar ook met een tweezijdig afstemmingsprobleem. Een dergelijk wederzijds probleem wordt in dit onderzoek *incongruentie* genoemd. Dit is als volgt gedefinieerd:

Incongruentie is een wederzijds afstemmingsprobleem: gedurende langere tijd onderschatten de omgevingsactoren van de zeer makkelijk lerende zijn cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden en tegelijkertijd voldoen deze actoren niet of onvoldoende aan de verwachtingen die de zeer makkelijk lerende van hen heeft en/of aan de eisen die hij op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stelt.

Door ondervraging en incongruentie gaan zeer makkelijk lerenden leer- en gedragsproblemen vertonen.

De volgende problemen van zmal-leerlingen worden in de wetenschappelijke literatuur genoemd:

- onderpresteren;
- belemmering in de ontwikkeling;
- motivatieverlies;
- verveling;
- depressieve stoornissen;
- sociale en emotionele problemen en
- psychische problemen.

Wanneer zmal-leerlingen niet adequaat worden begeleid, kunnen zij uiteindelijk uitvallen uit het onderwijssystem, zo is gebleken uit onderzoek van de Universiteit Nijmegen.

De problemen van zmal-leerlingen worden nagenoeg uitsluitend veroorzaakt door afstemmingsproblemen tussen de omgevingsactoren en de zeer makkelijk lerende. De leer- en gedragsproblemen beïnvloeden niet alleen het functioneren van deze leerlingen op de basisschool, maar ook hun functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.

#### 15.1.2.2 *Aandachtsgebieden onderwijsaanpassingen*

Gebleken is derhalve dat ondervraging en incongruentie leiden tot problemen van zmal-leerlingen op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied.

Door de probleemgebieden als uitgangspunt ten nemen, kunnen de volgende drie doelen voor het onderwijs aan zmal-leerlingen worden geformuleerd:

- 1 het bieden van cognitieve uitdagingen;
- 2 het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
- 3 het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

Leerkrachten, schoolmanagement en -bestuur spelen bij de aanpassing van het onderwijs een cruciale rol. De leerkracht vervult hierbij een sleutelrol, omdat hij bepalend is voor de signalering en de begeleiding van de zmal-leerling op de drie aandachtsgebieden. Het schoolmanagement en -bestuur zijn verantwoordelijk voor de zorg(-structuur) voor zmal-leerlingen, het tolerante schoolklimaat en de flexibele schoolorganisatie.

#### 15.1.2.3 Internationale ervaringen met onderwijsaanpassingen

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat in het bijzonder met het bieden van cognitieve uitdagingen en het creëren van een stimulerende omgeving op internationaal niveau ervaring is opgedaan. Van de cognitieve uitdagingen blijkt versnelling relatief de meest positieve effecten op te leveren in vergelijking met de overige leerarrangementen.

Uit vele (inter-) nationale onderzoeken blijkt dat versnelde zmal-leerlingen op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter functioneren dan hun klasgenoten die gemiddeld 1 jaar ouder zijn. Op beide gebieden ontstaan weinig tot geen aanpassingsproblemen.

Kwalitatieve programmaverrijking wordt, naast versnelling, al sinds 1960 beschouwd als noodzakelijk voor de zmal-leerling.

Verschillende onderzoekers benadrukken dat kwantitatieve verrijking moet worden vermeden, omdat de leerlingen hierbij alleen meer van hetzelfde wordt aangeboden.

De leerlingen worden dan slechts bezig gehouden, waardoor hun potentiële ontwikkelingsmogelijkheden juist worden verminderd.

Plusgroepprogramma's en speciale groepen of scholen voor zeer makkelijk lerenden blijken positievere effecten te hebben op de schoolprestaties van deze leerlingen dan verrijkingsprogramma's binnen de klas.

Met het creëren van een positieve en begrijpende schoolomgeving voor (zeer) makkelijk lerende leerlingen zijn op internationaal niveau eveneens ervaringen opgedaan. In de Verenigde Staten is het gebruikelijk dat onder-

wijsgeveden zich specialiseren op het gebied van onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen. Ook zijn er onderwijsinstellingen die hun curriculum aanpassen aan deze leerlingen.

Inspanningen om zeer makkelijk lerenden een stimulerende omgeving te bieden werpen hun vruchten af, zo blijkt uit verschillende internationale onderzoeken.

Met het verlenen van persoonlijke ondersteuning en begeleiding aan zmal-leerlingen blijken op internationaal niveau minder ervaringen te zijn opgedaan dan met de twee hiervoor genoemde vormen van ondersteuning. Wetenschappers geven wel aan dat zmal-leerlingen behoefte hebben aan deze ondersteuning.

#### 15.1.2.4 *Wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen*

Uit het onderzoek naar de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden is het volgende naar voren gekomen.

De wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden blijkt verdeeld te zijn over verschillende wetenschapsdisciplines.

In dit onderzoek wordt de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen als volgt gedefinieerd.

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen betreft het volgende:

- 1 Aanpassing van het onderwijs aan het cognitieve niveau van zeer makkelijk lerenden is noodzakelijk, omdat de combinatie van *nature* en *nurture* ten grondslag ligt aan intelligentie en omdat zmal-leerlingen een kwantificeerbaar afwijkend leerproces hebben.
- 2 Basisschoolactoren kunnen door middel van een (individueel) screeningsonderzoek signaleren dat een kind zeer makkelijk lerend is.
- 3 Wanneer de onderwijsomgeving onvoldoende aansluit op het leerproces van leerlingen, kunnen zij leer- en gedragsproblemen gaan vertonen. De problemen en ervaringen die een kind op school en bij het leren opdoet kunnen belangrijke consequenties hebben, aangezien het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind hierdoor in aanzienlijke mate worden bepaald. Deze problemen beïnvloeden niet alleen hun functioneren op de basisschool, maar ook hun functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.

- 4 De leer- en gedragsproblemen van zeer makkelijk lerenden kunnen zeer ernstig zijn of worden. Deze kunnen tot uiting komen in onderpresteren, belemmeringen in de ontwikkeling, motivatieverlies, verveling, depressieve stoornissen, sociale en emotionele problemen, en psychische problemen. Wanneer leerlingen niet adequaat worden begeleid, zullen zij uiteindelijk uitvallen uit het onderwijssysteem.
- 5 De leer- en gedragsproblemen van zmal-leerlingen worden nagenoeg uitsluitend veroorzaakt door *afstemmingsproblemen*. Deze afstemmingsproblemen kunnen eenzijdig of tweezijdig zijn. In het geval van *ondervraging* onderschatten omgevingsfactoren gedurende langere tijd de cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van de zeer makkelijk lerende. In het geval van *incongruentie* is er niet alleen sprake van ondervraging, maar ook voldoen de omgevingsfactoren niet of onvoldoende aan de verwachtingen die de zeer makkelijk lerende van hen heeft en/of aan de eisen die hij op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stelt.
- 6 Onderwijsaanpassingen moeten zijn gericht op de volgende drie aandachtsgebieden om de problemen van zmal-leerlingen op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied te voorkomen:
  - a) het bieden van cognitieve uitdagingen, waarbij versnelling en kwalitatieve verrijking belangrijke instrumenten zijn;
  - b) het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving, waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
  - c) het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.
- 7 Inspanningen om zeer makkelijk lerenden een stimulerende omgeving te bieden, blijken hun vruchten af te werpen. Gebleken is dat versnelde zeer makkelijk lerende leerlingen op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter functioneren dan hun klasgenoten die gemiddeld 1 jaar ouder zijn. Op beide gebieden blijken weinig tot geen aanpassingsproblemen te ontstaan.

Waar in deze dissertatie wordt gesproken over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen wordt bedoeld op de hiervoor gedefinieerde wetenschappelijke kennis.

Na definiëring van de kernbegrippen in de vraagstelling wordt in § 15.1.3 het in dit onderzoek gehanteerde conceptuele model toegelicht.

### 15.1.3 Conceptueel model

Om de vraagstelling van het onderzoek te beantwoorden is onderzocht in hoeverre onderwijs- en beleidsfactoren de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen toepassen en welke factoren hierop van invloed zijn. Als conceptueel model is hierbij de Reasoned Action Approach (RA-benadering) van Fishbein en Ajzen gehanteerd. Met deze benadering

kan het gedrag van een persoon, een groep personen, maar ook van bijvoorbeeld een organisatie(-eenheid) worden bestudeerd.

In de RA-benadering wordt gedrag beschouwd als een meestal doelgerichte actie die te observeren is en die plaatsvindt op een bepaald tijdstip en in een bepaalde context. Gedrag is derhalve samengesteld uit de vier elementen (1) de uitgevoerde actie (2) het doel waarvoor de actie wordt uitgevoerd (3) de context waarin de actie wordt uitgevoerd en (4) het tijdstip waarop de actie wordt uitgevoerd. Deze vier elementen kunnen op verschillende abstractieniveaus worden gedefinieerd, van algemeen tot zeer specifiek.

Uitgangspunt van de RA-benadering is, dat het gedrag van een actor is gebaseerd op zijn overtuigingen (figuur 1 in § 1.2.2). Op basis van deze overtuigingen vormt een actor op een logische, samenhangende en vaak automatisch wijze de intentie, of het plan, om weloverwogen of juist spontaan bepaald gedrag te vertonen. Dit gedrag hoeft niet rationeel te zijn, aangezien de overtuigingen van de actor onjuist, bevooroordeeld of irrationeel kunnen zijn.

Om zijn intentie ten uitvoer te brengen zijn voor de actor twee factoren essentieel: (1) de actor dient te beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden om het gedrag te vertonen en (2) de omgeving van de actor dient de uitvoering van het plan te faciliteren, of althans niet te zeer te hinderen. Voorbeelden van omgevingsfactoren zijn collega's, management, maatschappelijke omgeving en overheidsbeleid (figuur 2 in § 1.2.2).

De overtuigingen van een actor geven zijn inhoudelijke beweegredenen weer om bepaald gedrag al dan niet te vertonen. Zij bevinden zich op een dieper analyseniveau dan de intentie. De overtuigingen van de actor verklaren de wijze waarop hij denkt over de uitvoering van het gedrag. Zij geven bijvoorbeeld aan welke consequenties van het gedrag de actor waarschijnlijk acht, welke eisen in zijn beleving de omgeving aan hem stelt en in welke mate de actor zichzelf voldoende competent en autonoom acht om het gedrag te vertonen. Met dit laatste wordt bedoeld op de inschatting van de actor in hoeverre hij beschikt over de vereiste kennis, ervaring en middelen en in hoeverre hij gefaciliteerd of belemmerd wordt om het gedrag te vertonen. Deze overtuigingen leiden tot de uiteindelijke attitude van de actor, de door hem ervaren sociale druk en de inschatting van zijn zelfeffectiviteit (figuur 3 in § 1.2.2).

De overtuigingen van een actor worden mede beïnvloed door zijn achtergrondfactoren. In het conceptuele model worden persoonlijke, sociaal-culturele en informatie-achtergrondfactoren onderscheiden (figuur 4 in § 1.2.2). Door achtergrondfactoren van de actor te analyseren die relevant zijn voor het onderzoek, kan de oorsprong van de overtuigingen worden blootgelegd en worden verklaard waarom de actor de overtuigingen koestert.



Op basis van het conceptueel model zijn deelvragen opgesteld om de vraagstelling van het onderzoek te beantwoorden.

#### 15.1.4 Deelvragen van het onderzoek

In het voorliggende onderzoek is niet alleen het gedrag van de basisschoolactoren onderzocht, maar ook het gedrag van de pedagogische academies (pabo's) en de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving.

Pabo's zijn de belangrijkste kennisleveranciers van de basisschoolactoren. In het conceptueel model vormen zij derhalve de gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor van de basisschoolactoren. Op deze wijze hebben de pabo's invloed op het gedrag van de basisschoolactoren.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving vormen de belangrijkste sociaal-culturele achtergrondfactor waarop de overtuigingen van de basisschoolactoren zijn gebaseerd. Zij beïnvloeden derhalve het gedrag van de basisschoolactoren. Derhalve is geanalyseerd welke overtuigingen over zeer makkelijk lerenden in de Nederlandse samenleving domineren.

Het onderzoek van de dominante overtuigingen is om een tweede reden van belang. Deze overtuigingen komen tot uiting in het onderwijsbeleid van de overheid en vormen derhalve een belangrijke omgevingsfactor van de basisschoolactoren. Het onderwijsbeleid kan immers de toepassing van de wetenschappelijke kennis faciliteren of juist belemmeren.

Om de vraagstelling te beantwoorden is derhalve op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau onderzoek uitgevoerd. Hiertoe zijn de volgende deelvragen opgesteld.

- 1 Welke factoren zijn op basisschoolniveau doorslaggevend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast?
- 2 Welke factoren zijn op hogeschoolniveau bepalend voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding?
- 3 Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?

Voor de beantwoording van elke deelvraag is een afzonderlijk deelonderzoek uitgevoerd.

In § 15.1.5 wordt allereerst de vraagstelling van het onderzoek beantwoord, waarna in § 15.2 de resultaten van de drie deelonderzoeken worden samengevat.

### 15.1.5 Antwoord op de vraagstelling van het onderzoek

Op basis van de resultaten van de deelonderzoeken op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau is de vraagstelling van het onderzoek als volgt beantwoord.

De wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden en het onderwijs aan deze leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het basisonderwijs, omdat

- 1 de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving dit belemmeren en
- 2 de onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschoolniveau niet of onvoldoende over deze kennis beschikken.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving over zeer makkelijk lerende leerlingen en over aangepast onderwijs voor deze groep zijn voornamelijk negatief of afwijzend. Er is sprake van een negatieve attitude en een negatieve sociale druk.

Van oudsher heerst er in de Nederlandse samenleving een negatieve attitude ten aanzien van zeer makkelijk lerende (zmal)-leerlingen en ten aanzien van aan hen aangepast onderwijs. Deze attitude is gebaseerd op drie dominante overtuigingen.

De eerste is het verband dat wordt gelegd tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid. Hierbij wordt vaak de rijm van Jacob Cats aangehaald: *vroeg rijp, vroeg rot, vroeg wijs, vroeg zot*.

De tweede overtuiging betreft het emotionele verzet tegen aangepast onderwijs voor een zogenoemde intellectuele elite. Door aangepast onderwijs zouden zmal-leerlingen worden bevoorrecht c.q. voorgetrokken, terwijl zij in de ogen van veel actoren al bevoordeeld zijn. Het emotionele verzet is onder meer geïnspireerd door het eugenetisch gedachtengoed waarbij intelligentie uitverkorenheid symboliseert en de domme de minder-waardige is. Na de ontarding van dit gedachtengoed in de Tweede Wereldoorlog lijkt dit emotionele verzet een blijvend karakter te hebben aangenomen.

De derde dominante overtuiging in de Nederlandse samenleving is het beeld dat specifieke aandacht voor zmal-kinderen niet nodig is en ten koste gaat van aandacht voor anderen.

De in de samenleving heersende negatieve sociale druk berust op de dominante politiek-egalitaire norm en de negatieve publieke opinie.

Aandacht voor zeer makkelijk lerenden wordt strijdig geacht met egalitarisme. Het bieden van aangepast onderwijs voor deze kinderen wordt derhalve afgewezen. Daarentegen moeten langzaam lerende en zwakke leerlingen worden geholpen. Gelijkheid en excellentie worden als antagonistisch gezien.

De negatieve publieke opinie komt tot uiting in de media en werpt een drempel op voor de aanpassing van het onderwijs.

Uit het onderzoek op samenlevingsniveau blijkt dat de aandacht voor zeer makkelijk lerenden cyclisch is. Wanneer in de westerse samenleving aandacht lijkt te zijn voor zeer makkelijk lerenden, veelal in tijden van politieke of economische crises bijvoorbeeld tijdens de Koude Oorlog, worden de negatieve attitude en de negatieve sociale druk tijdelijk onderdrukt om later weer de kop op te steken.

De dominante overtuigingen in de samenleving leiden ertoe dat in het Nederlandse basisonderwijs het politiek-egalitaire motto *Gelijkheid troef* overheerst.

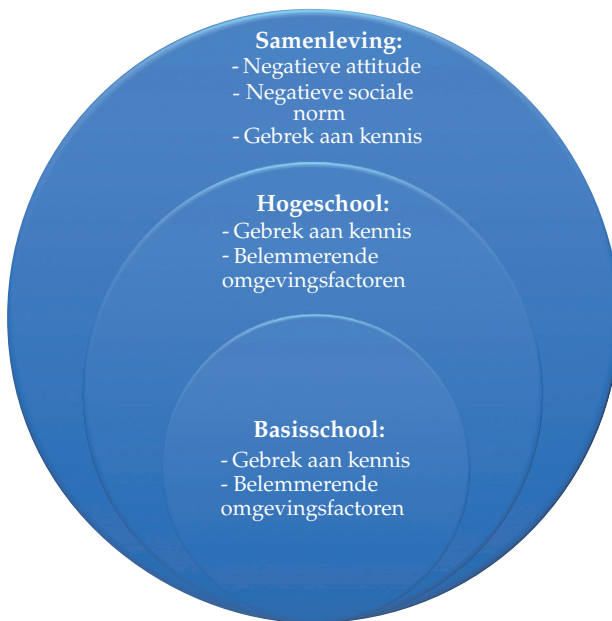
Niet alleen de negatieve dominante overtuigingen in de samenleving vormen een reden om de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden en het onderwijs aan deze leerlingen nagenoeg niet toe te passen in het basisonderwijs. Ook het gegeven dat onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschoolniveau niet of onvoldoende over deze kennis beschikken leidt tot het motto *Gelijkheid troef*.

Door een gebrek aan kennis zijn de onderwijs- en beleidsactoren zich er niet van bewust dat de gevolgen van ondervraging en incongruentie in het reguliere onderwijs voor zeer makkelijk lerenden groot kunnen zijn. Hierdoor ontwikkelen zml-leerlingen leer- en gedragsproblemen. Deze problemen, die zeer ernstig kunnen zijn, beïnvloeden het functioneren van de leerling in zijn verdere leven.

Het gebrek aan wetenschappelijke kennis bij onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschoolniveau komt pregnant naar voren in het opmerkelijke gegeven dat de meervoudige intelligentietheorie van Gardner populair is onder deze actoren. Gardners theorie sluit dan ook aan bij de dominante politiek-egalitaire norm in de samenleving. De fundamentele kritiek die door vele wetenschappers op deze theorie is geuit sinds de publicatie hiervan in 1983, blijkt niet te worden gehoord.

De negatieve dominante overtuigingen en het gebrek aan wetenschappelijke kennis op samenlevingsniveau, leiden er uiteindelijk toe dat het voor onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau nagenoeg onmogelijk is om deze kennis toe te passen in de onderwijspraktijk.

In figuur 12 zijn de bepalende factoren in beeld gebracht waarop het gedrag van de basisschoolactoren is gebaseerd in relatie tot hun gemeenschappelijke informatie- en sociaal-culturele achtergrondfactoren.



*Figuur 12: Bepalende factoren voor de toepassing van wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs*

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt het antwoord op de vraagstelling van het onderzoek nader toegelicht aan de hand van een korte weergave van de resultaten van de drie deelonderzoeken.

Aangezien is gebleken dat het antwoord op de vraagstelling is gelegen op het samenlevingsniveau, het derde deelonderzoek, wordt in § 15.2 eerst de samenvatting gegeven van dit onderzoek. Vervolgens worden in § 15.3 de bevindingen op hogeschoolniveau, het tweede deelonderzoek, gerecapituleerd. Ten slotte zijn de onderzoeksresultaten op basisschoolniveau, het eerste deelonderzoek, in § 15.4 samengevat.

## 15.2 SAMENVATTING VAN DE DOMINANTE OVERTUIGINGEN IN DE NEDERLANDSE SAMENLEVING

De derde deelvraag van de dissertatie is:

“Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

Om deze deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de genealogische analyse als onderzoeksmethode. Genealogie betreft het onderzoek naar de ontstaansgeschiedenis, de *Herkunft* en de *Entstehung*. Kenmerkend voor

de genealogie, of de volgens Nietzsche *wirkliche Historie*, is dat deze historie perspectivisch is en alle discontinuïteiten in de geschiedenis zichtbaar maakt. Juist de verscheidenheid van perspectieven en interpretaties kunnen bijdragen aan een vergroting van de kennis.

In dit genealogisch onderzoek zijn de dominante overtuigingen in de westerse samenleving in het algemeen en in Nederland in het bijzonder beschreven, die ten grondslag liggen aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen. Om deze overtuigingen te identificeren zijn de in de periode 1813 tot en met 2015 in de samenleving dominante overtuigingen of beelden van afwijkenden geanalyseerd, en in het bijzonder de beelden van kinderen met een afwijkende intelligentie. De genealogische analyse is uitgevoerd vanuit politiek, juridisch, economisch, pedagogisch, psychologisch en sociologisch perspectief.

In § 15.2.1 is de ontstaansgeschiedenis geschetst van de dominante overtuigingen in de westerse samenleving die de heersende beelden van zeer makkelijk lerenden hebben beïnvloed. In § 15.2.2 wordt ingegaan op de gevolgen van deze ontwikkelingen en dominante overtuigingen voor de zeer makkelijk lerende kinderen. In § 15.2.3 is de derde deelvraag van de dissertatie beantwoord.

### 15.2.1 Ontstaansgeschiedenis dominante overtuigingen

Uit het genealogisch onderzoek is gebleken dat de volgende ontwikkelingen in de periode van 1813 tot en met 2015 doorslaggevend zijn (geweest) voor de vorming van de dominante overtuigingen over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in de Nederlandse samenleving: de Victoriaanse periode, de ontwikkelingen in de wetenschap en de Nederlandse onderwijscultuur. Deze ontwikkelingen worden toegelicht in § 15.2.1.1 tot en met 15.2.1.3.

#### 15.2.1.1 Victoriaanse periode

Groot-Brittannië heeft tijdens de regeerperiode van koningin Victoria (1819-1901), de Victoriaanse periode (1837 – 1901) genoemd, veel invloed in de wereld. Dit is het gevolg van de vroege industrialisering en de enorme koloniale uitbreiding van het land.

De Victoriaanse periode wordt gekenmerkt door strenge normen van soberheid en deugd. Plichtsbetrachting is in deze tijd heel belangrijk. De strenge fatsoensnormen en de hernieuwde christelijke moraal worden niet alleen verbreid door de gegoede burgerij en op de public schools, de grote openbare jongenskostscholen, maar ook door koningin Victoria en haar gemaal prins Albert nageleefd in de opvoeding van hun kinderen.

Het menselijk organisme wordt in deze periode beschouwd als een gesloten energiesysteem. Wanneer het ene vermogen of talent van de mens bovenmatig wordt gestimuleerd, vermindert de levenskracht van het andere vermogen of talent.

### 15.2.1.2 *Ontwikkelingen in de wetenschap*

De vele uitvindingen en wetenschappelijke ontwikkelingen rond het begin van de 19<sup>e</sup> eeuw zijn van groot belang voor het ontstaan en voortduren van de industriële revolutie. Deze revolutie begint in Europa aan het einde van de 18<sup>e</sup> eeuw in Groot-Brittannië na de uitvinding van de stoommachine. In Nederland start de industriële revolutie in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw.

De industriële revolutie verandert de samenleving in een hoog tempo, bijvoorbeeld door de uitvinding van de drukpers en de aanleg van de spoorwegen.

Begin 19<sup>e</sup> eeuw ontstaat een groot en sterk verbreid geloof in de macht van de (natuur)wetenschap. Het biologisch mensbeeld staat centraal en de gedachte heerst dat de samenleving maakbaar is.

De maakbaarheidsgedachte wordt gestimuleerd door de ontwikkeling van de statistiek. Deze wetenschapsdiscipline komt rond 1811 tot ontwikkeling en beïnvloedt andere wetenschappen. Zo is de statistiek toegepast in de maatschappijtheorie van Quetelet, in de medische statistiek van de hygiënisten en in de evolutie- en erfelijkheidsleer.

Naast de ontwikkeling van de statistiek zijn er ook verdergaande ontwikkelingen in de natuurlijke pedagogiek. Op genoemde toepassingen en ontwikkelingen wordt kort ingegaan.

#### *Maatschappijtheorie van Quetelet*

Quetelet, wiskundige, statisticus, astronoom en socioloog, ontwikkelt op basis van de statistiek een deterministische maatschappijtheorie. De statistische regelmaat van sociale verschijnselen, uitgedrukt in een normaalverdeling, duiden volgens Quetelet op het bestaan van zogenoemde sociale wetten in de samenleving. Aan deze wetten zijn alle individuen in een samenleving onderworpen. Quetelet betoogt dat ook in de sociale statistiek het gemiddelde de norm is en dat afwijkingen van die norm fouten zijn. Menselijke variatie, in de zin van afwijking van het gemiddelde, is derhalve het product van een fout.

Volgens Quetelet heeft elk land en elk ras een 'gemiddelde mens'. Afwijkingen hierop worden veroorzaakt door bepaalde (on)gunstige maatschappelijke omstandigheden.

Quetelets denkbeelden genieten grote bekendheid in Europa, mede als gevolg van internationale congressen hierover. Zo is prins Albert, gemaal van koningin Victoria, voorzitter op het door zijn vroegere leermeester Quetelet georganiseerde Internationaal Statistisch Congres te Londen in 1860.

### *Medische statistiek*

Medici die met behulp van de statistiek streven naar hervorming van de gezondheidszorg en standaardisering van het volksgezondheidsonderzoek, worden hygiënisten genoemd. Medische statistieken krijgen vanaf het midden van de 19<sup>e</sup> eeuw een vaste plaats in politieke en bureaucratische instellingen. De hygiënisten zijn onder de indruk van de theorie van Quetelet, dat de mensheid op wetenschappelijke wijze kan worden verbeterd door de (on)gunstige maatschappelijke omstandigheden in kaart te brengen.

Hygiënisten achten het waken over de gezondheid van de maatschappij door een zogenoemde gezondheidspolitie het belangrijkste doel van de geneeskunde. Hiertoe bestuderen zij epidemieën en trachten zij de bevolking tot een gezondere leefwijze aan te zetten.

Aangezien hygiënisten gezondheidsvraagstukken relateren aan de sociale omgeving, richten zij zich op het verzamelen en ordenen van vele gegevens over de bevolking. Dankzij de medische statistiek komt de volksgezondheid in het centrum van de politieke discussie te staan. In 1851 is in Nederland een gezondheidspolitie actief en hygiënist Egeling heeft van 1863 tot 1866 leiding gegeven aan de afdeling Medische Politie van het Ministerie van Binnenlandse Zaken.

### *Evolutie- en erfelijkheidsleer*

Darwin heeft statistische methoden gehanteerd bij de ontwikkeling van zijn evolutieleer. Evenzo heeft Mendel deze methoden gebruikt bij het opstellen van zijn erfelijkheidsleer, de wetten van Mendel. De evolutieleer en de erfelijkheidsleer hebben een impuls gegeven aan het denken over erfelijkheid door biologen, geneeskundigen en sociologen.

Darwin is, naast de grondlegger van de evolutieleer, een van de wetenschappers die een aanzet heeft gegeven voor de ontwikkeling van de psychologie als wetenschappelijke discipline. Hij heeft namelijk de evolutie van de intelligentie beschreven door middel van directe observatie van kinderen.

### *De natuurpedagogiek*

De natuurlijke pedagogiek waarin alles volgens de methode van de natuur gaat is kenmerkend voor de 17<sup>e</sup> en 18<sup>e</sup>-eeuwse pedagogiek. Wanneer onder invloed van de romantiek het beeld van het kind in de 19<sup>e</sup> eeuw verandert, worden blijheid en zorgeloosheid vereenzelvigd met het wezen van de jeugd. Het kind moet zo lang mogelijk rijpen casu quo opgroeien in een miniatuurwereld zonder gevaren in een gemeenschap van leeftijdgenoten die zich in dezelfde ontwikkelingsfase bevinden.

De leertijd op school wordt derhalve verlengd, omdat het onderwijs een middel vormt om de kinderen zo volledig mogelijk te laten rijpen. Op deze wijze kunnen zij zich ten volle ontwikkelen.

Onderwijzers en wetenschappers, als filosofen, pedagogen, psychologen en medici waaronder psychiaters, willen een minder centrale plaats voor de leerstof en streven naar een individuele en brede ontwikkeling van het kind.

De toegenomen aandacht voor de opvoeding van het kind en het onderwijs, leidt tot onderwijsvernieuwingen. Overheid en onderwijs worden zich bewust van de mogelijke bijdrage van de wetenschap aan de verbetering van het onderwijs.

Vanaf eind 19<sup>e</sup> eeuw tot de jaren '30 van de 20<sup>e</sup> eeuw worden op basis van de natuurlijke pedagogiek steeds meer nieuwe onderwijsmethodes ontwikkeld en experimenten uitgevoerd door individuele vernieuwers, later reformpedagogen genaamd. Deze vernieuwingsbeweging, casu quo Reformpedagogiek of Nieuwe Schoolbeweging, verzet zich tegen het massale en methodische starre volksonderwijs van de 19<sup>e</sup> eeuwse westerse samenleving. In de Reformpedagogiek speelt de individuele ontwikkeling een centrale rol, maar tegelijkertijd is de groep of gemeenschap belangrijk. Samenwerken is in een reformschool van groot belang.

Representant van de Reformpedagogiek is de Italiaanse, en later in Nederland woonachtige, arts en onderwijsvernieuwer Montessori. Zij houdt zich eind 19<sup>e</sup> eeuw bezig met het opvoeden en het verzorgen van onderwijs voor verstandelijk gehandicapte kinderen. Op basis van de methoden van Séquin ontwikkelt zij een pedagogische onderwijsmethode voor het 'normale' kind, de Montessorimethode. Deze methode berust op de gedachte dat een kind zichzelf kan ontwikkelen als het in de juiste omgeving wordt geplaatst en als de opvoeder rekening houdt met de specifieke interesses en behoeftes van het individuele kind.

In 1950 ontvangt Montessori een eredoctoraat van de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam samen met Bolkestein, minister van Onderwijs tijdens de Tweede Wereldoorlog en warm pleitbezorger van de reform-pedagogische ideeën.

Tijdens de oorlogsjaren heeft minister Bolkestein het onderwijs in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten onderzocht om kennis te vergaren ten behoeve van onderwijsvernieuwingen in Nederland. Naar zijn mening is het belangrijkste verschil, dat in het Nederlandse onderwijs de nadruk wordt gelegd op de intellectuele ontwikkeling van de leerlingen en in het Amerikaanse en Engelse onderwijs ook veel belang wordt gehecht aan de vorming van de totale persoonlijkheid en het karakter. Hierop ontwerpt Bolkestein naar Angelsaksisch voorbeeld het "Schema van de organisatie van het onderwijs", of het "Plan Bolkestein" voor een nieuw Nederlands onderwijsstelsel.

Na de Tweede Wereldoorlog wordt ook in de Nederlandse samenleving de roep luider om het onderwijs minder te richten op de cognitieve vermogens van leerlingen en meer op hun sociaal-emotionele kwaliteiten. Conform de



natuurlijke pedagogiek moet het onderwijs zich meer richten op de behoeften van kinderen. Elementen van het vernieuwingsonderwijs worden steeds vaker geïmplementeerd in de onderwijsmethode van reguliere scholen.

### 15.2.1.3 *Nederlandse onderwijscultuur*

De meeste Nederlanders achten in de 19<sup>e</sup> eeuw lager onderwijs voldoende onderwijs voor hun kinderen. Vakbekwaamheid wordt op de werkvloer verkregen. Daarnaast neigt het meest eenvoudige voortgezet algemeen onderwijs reeds naar elitevorming, omdat de overheid uitgaat van het liberale uitgangspunt dat ouders zelf moeten investeren in een diploma van het voortgezet onderwijs.

Scholen richten zich op opvoeding en opleiding van kinderen uit een specifieke maatschappelijke kring. Ook onderwijshervormers trachten een kind op te leiden tot het onderwijsniveau dat met de stand van het kind overeenkomt.

Door de industrialisering wordt de kloof tussen arm en rijk groter en ontstaan sociale spanningen. Gesproken wordt van een sociale kwestie. Werklieden en middenlagen willen door eigen inspanning en door verbetering van het volksonderwijs maatschappelijk vooruit komen. Deze liberale beweging wordt positief ontvangen in de samenleving.

In het openbaar onderwijs wordt derhalve in de tweede helft van de 19<sup>e</sup> eeuw het vermeerderen van kennis als een middel beschouwd om het maatschappelijk of persoonlijk geluk te verhogen.

In het protestants-christelijk lager onderwijs, de scholen met de bijbel, daarentegen wordt niet het geluk maar het heil van een kind nagestreefd. Kennisvermeerdering lijkt in deze scholen van ondergeschikt belang. Godsdienstonderwijs is eind 19<sup>e</sup> en begin 20<sup>e</sup> eeuw voor de confessionelen het belangrijkste schoolvak.

In 1900 wordt in de westerse en ook de Nederlandse samenleving de leerplicht ingevoerd. Lagere schoolkinderen van een bepaalde leeftijd moeten in die tijd dezelfde leerstof in hetzelfde tempo volgen.

Begin 20<sup>e</sup> eeuw zijn de liberale, vrijzinnig-democratische en socialistische partijen van mening dat door beter onderwijs de Nederlandse samenleving beter zal functioneren. Zij strijden derhalve voor een langere leerplicht, verlaging van de hoeveelheid leerlingen per leerkracht en verhoging van de salarissen van leerkrachten. De confessionele partijen daarentegen strijden in die tijd voor de financiële gelijkstelling van het bijzonder en openbaar onderwijs. Deze partijen willen zo min mogelijk staatsbemoeienis met het onderwijs.

De katholieke kerk beschouwt wetenschap en intellect als een groot gevaar wanneer deze niet zijn gebaseerd op religie. In de ogen van de katholieke kerk is het onjuist om een kind op de meest ontvankelijke leeftijd "over

te leveren” aan de neutrale opvoeding van de hogere burgerschool of hbs. Ook protestants-christelijken verzetten zich tegen deze “wereldse dwaasheid van een hooghartig intellectualisme”. De hbs zou beheerst worden door een “materialistisch, monistische geest”. Wie “eenigszins zijne roeping als christen erkent” stuurt zijn kind niet naar zo’n onderwijsinstelling.<sup>7</sup>

Na de Tweede Wereldoorlog heerst de overtuiging dat iedereen gelijke kansen moet krijgen om onderwijs te volgen. Talenten moeten optimaal worden ontwikkeld om de nationale welvaart te verhogen en de zorg voor de mens met een handicap neemt enorm toe. In steeds bredere kring is er aandacht voor hun problemen. Aan hun verzorging wordt specifiek aandacht besteed in curricula van verschillende opleidingen.

In het volgende wordt ingegaan op de uitwerking van deze ontwikkelingen en dominante overtuigingen op het beeld dat men heeft over zeer makkelijk lerende kinderen en de gevolgen hiervan op de het onderwijs aan deze kinderen.

### 15.2.2 Dominante overtuigingen met gevolgen voor zeer makkelijk lerenden

De dominante overtuigingen in de periode van 1813 tot en met 2015 hebben de nodige gevolgen gehad voor beelden die men heeft van de zeer makkelijk lerenden. Uit het genealogisch onderzoek is gebleken dat de volgende beelden overheersen: het verband tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid, emotioneel verzet tegen aangepast onderwijs en de overtuiging dat deze kinderen geen specifieke aandacht nodig hebben. Daarnaast domineert de politiek-egalitaire norm en heerst een negatieve publieke opinie. Tevens is er een gebrek is aan wetenschappelijke kennis op samenlevingsniveau. In § 15.2.2.1 tot en met 15.2.2.5 wordt hierop nader ingegaan.

#### 15.2.2.1 *Verband tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid*

In de 19<sup>e</sup> eeuw is het beeld van het kind onder invloed van de romantiek veranderd. Aangezien een blijde en zorgeloze jeugd als voorwaarde wordt gezien voor een gelukkige en harmonische volwassenheid, worden mensen met afwijkend gedrag steeds meer als slachtoffer van hun jeugd beschouwd. Deze zienswijze neemt tot in de 20<sup>e</sup> eeuw in belang toe, met de nodige gevolgen voor de opvattingen over de toe te passen opvoedingsmethoden. Vroegrijpheid wordt gezien als slecht voorteken en het rijm van Cats wordt verheven tot wetenschappelijke doctrine.

---

7 Dodde 1993, p. 82.

*Vroegrijpheid als slecht voorteken*

Tevens leiden de Victoriaanse waarden en normen en het verband dat veel psychologen en onderzoekers signaleren tussen krankzinnigheid en (sexuele) overprikkeldheid ertoe, dat de angst voor vroegrijpheid als voorteken voor krankzinnigheid groeit.

Vanaf 1830 waarschuwen medici, pedagogen en onderwijshervormers tegen het aanmoedigen van vroegrijpheid. Zij classificeren het vroegrijpe kind in steeds meer geschriften als abnormaal of neuroot. Deze kinderen hebben een slechte reputatie, omdat men gelooft dat zij gewoonlijk psychotisch, abnormaal of psychopaat zijn c.q. worden. Getracht wordt het kind te behandelen door de kindertijd te verlengen en elke neiging tot vroege slimheid te ontmoedigen.

Vele onderzoekers vragen aandacht voor het verband tussen vroegrijpheid, overprikkeling en krankzinnigheid. Van Koetsveld geeft in 1857 aan dat de verschijnselen van het natuurlijk krankzinnige kind overeenkomen "met hetgeen men eigenlijk gek, en vooral stapelgek noemt". Deze krankzinnige kinderen worden "overprikkelde idioten" genoemd, omdat in hun relatie tot de buitenwereld altijd een zekere koortsachtige spanning aanwezig is, die zorgt dat deze kinderen regelmatig een emotionele uitbarsting vertonen.

Freud acht de belevingen in de jeugd, en in het bijzonder de seksuele belevingen, cruciaal voor de geestelijke groei van een persoonlijkheid en vooral voor de eventueel ontstane ziekelijke kenmerken daarvan.

In 1904 wordt op het Congres voor Kinderbescherming gewaarschuwd voor "hypertrofie van het intellect" en voor een verstoring van de harmonie tussen het "verstands- en gemoedsleven". Hieruit spreekt een dominantie van de *Victoriaanse waarden*. Tijdens dit congres wordt opgemerkt dat de school de eerzucht van het kind "op bedenkelijke wijze" prikkelt. Het intellect is niet het belangrijkste van de mens en de ontwikkeling hiervan wordt niet gezien als waarborg voor de goede ontwikkeling van de geest.

*Vroeg rijp, vroeg rot als wetenschappelijke doctrine*

In de 20<sup>e</sup> eeuw blijft het beeld dat er een verband is tussen krankzinnigheid en genialiteit voortleven.

Hall, vooraanstaande hoogleraar in de psychologie en pedagogiek en tevens president van de Clark University, geeft aan dat vroegrijpe kinderen opbranden doordat de ratio van het kind wordt benadrukt ten koste van de kinderlijke intuïtie. Vroegrijpe kinderen worden beschouwd als biologisch normaal-ontwikkelde kinderen die zich door een opgedrongen cultuur volwassen vaardigheden en maniertjes hebben eigen gemaakt en volwassen emoties vertonen. Kinderen worden volgens Hall blootgesteld aan een te snelle intellectuele of sociale ontwikkeling door moderne omstandigheden als de industriële evolutie en in het bijzonder het onderwijs. Vooral de ouders en de stadscultuur dragen bij aan de overstimulering van de kinderen.

Aangezien volgens de Victoriaanse opvattingen het menselijk organisme wordt beschouwd als een gesloten energiesysteem waarin overstimulering van het ene vermogen of talent de levenskracht van het andere vermindert, zijn Hall cum suis expliciet negatief over vroegrijpheid en over inspanningen om de ontwikkeling van vroegrijpe kinderen te stimuleren. Volgens Hall verstoren deze inspanningen namelijk het morele evenwicht en de sociale harmonie van het betrokken kind.

Bij begaafde nerveuze kinderen slaat volgens Hall de puberteit zeer plotseling en met bijna overweldigende intensiteit toe waardoor het kind verderfelijke wegen inslaat, lang voordat het zich bewust is van morele of intellectuele grenzen. Hij beschouwt een vroegrijpe mentale ontwikkeling als een belangrijke oorzaak van masturbatie die, vanuit Victoriaans perspectief, leidt tot krankzinnigheid. Als gevolg hiervan associeert Hall vroegrijpe kinderen met seksualiteit, het moderne leven, nerveuze gevoeligheid, krankzinnigheid en debiliteit. Hij ontmoedigt actief inspanningen om vroegrijpheid te stimuleren.

Als president van de Clark University verheft hij het axioma *Vroeg rijp, vroeg rot* tot een wetenschappelijke doctrine.

Naast het beeld dat er een verband is tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid, is er ook emotioneel verzet.

#### 15.2.2.2 *Emotioneel verzet*

Begin jaren '20 van de 20<sup>e</sup> eeuw lijkt zich een begin van een attitudeverandering af te tekenen ten aanzien van vroegrijpe kinderen. In deze tijd neemt het begrip IQ vorm aan en start Terman zijn longitudinale onderzoek. Desondanks blijft echter onder een deel van het publiek, de leerkrachten en de psychologen het verzet tegen de stimulering van deze kinderen groot.

Tussen 1900 en 1920 signaleert Kett zelfs dat in het openbaar onderwijs en in een aantal jongerenorganisaties in de VS de animositeit tegen vroegrijpheid tot een soort officiële ideologie wordt. Artikelen in tijdschriften over intensieve training van makkelijk lerenden krijgen in 1915 bijtende kritieken.

Een cognitief talent wordt veelal opgevat als een totaalbeoordeling van een individu. Het heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde van de beoordeelaar. Zeer makkelijk lerenden lijken het zelfvertrouwen van anderen, kinderen of volwassenen, te bedreigen, op een manier die niet voorkomt bij andere talenten. Zij worden gezien als een intellectuele elite.

Naast dit emotionele verzet heerst ook de overtuiging dat deze kinderen geen specifieke aandacht nodig hebben.

### 15.2.2.3 Overtuiging dat geen specifieke aandacht nodig is

In het katholiek onderwijs van eind 19<sup>e</sup> eeuw mogen leerkrachten slechts bepaalde leerlingen bevoordelen, in de vorm van meer aandacht geven. Dit is alleen geoorloofd als het de stakkers, de sjofelen, de dommen, de gebrekkigen, de onbeminnelijken zijn.

Begin 20<sup>e</sup> eeuw zijn de meeste leerkrachten van mening dat een school alle kinderen aan dezelfde ervaringen moeten blootstellen om hen tot een goed burger op te voeden. Alleen voor de trage leerlingen zijn zij bereid dit ideaal aan te passen.

De meeste psychologen gaan begin 20<sup>e</sup> eeuw ervan uit dat intelligentie een vast gegeven is, gebaseerd op erfelijkheid. Speciale klassen voor makkelijk lerenden in scholen worden op basis hiervan afgekeurd.

Vanwege de focus op overleven tijdens de economische crisis begin 20<sup>e</sup> eeuw en de toegenomen belangstelling voor gelijkheid en democratie, neemt de aandacht voor onderwijs voor makkelijk lerenden in de jaren '20 en '30 sterk af.

Vlak na de Tweede Wereldoorlog, in 1947, presenteert Terman de resultaten van het eerste deel van het longitudinale onderzoek naar zeer makkelijk lerende-kinderen, dat hij in 1921 is gestart. Een van de resultaten van dit onderzoek is dat zeer makkelijk lerenden aangepast onderwijs nodig hebben.

### 15.2.2.4 Dominantie politiek-egalitaire norm en negatieve publieke opinie

Na de Tweede Wereldoorlog is het egalitarisme in de politiek en de publieke opinie de norm. Iedereen moet gelijke kansen krijgen om onderwijs te volgen en de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking of handicap is enorm toegenomen. De invloedrijke politiek-egalitaire norm is een reactie op de ontarding van de maakbaarheid voorafgaand aan en in de Tweede Wereldoorlog. De eugenetica heeft hierin een belangrijke rol gespeeld en stond in de periode voor de Tweede Wereldoorlog in het midden van de belangstelling.

In het volgende wordt ingegaan op de eugenetica, de ontarding van de maakbaarheid, de reactie van de Nederlandse samenleving hierop en de cyclische aandacht voor zeer makkelijk lerenden.

#### *Eugenetica*

Galton, de Engelse neef van Darwin is de naamgever van de eugenetica. Hij heeft, geïnspireerd door de evolutieleer van Darwin, de overerving van begaafdheid van Engelse families onderzocht. Uit het gegeven dat in bepaalde families steeds dezelfde 'goede' dan wel 'slechte' eigenschappen voorkomen, leidt hij af dat erfelijke aanleg, of *nature*, meer invloed heeft op het

individu dan opvoeding en omgeving, of *nurture*. Aangezien van de erfelijke aanleg getracht kan worden het goede te bewaren en het slechte te doen uitsterven, acht Galton de mens beïnvloedbaar en dus maakbaar. Op deze wijze kan de genetische vooruitgang van de mens worden bevorderd en de degeneratie worden verminderd. Galton noemt dit eugenetica, de bevordering van de goede geboorten.

Hij richt een Eugenetisch Laboratorium op en geeft een schenking aan a "Chair of Eugenics" aan het University College in London.

Rond 1900 is veel belangstelling voor eugenetica. In 1912 komen 700 wetenschappers uit Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Duitsland, België, Frankrijk, Scandinavië en Italië af op het eerste Internationaal Eugenetisch Congres in Londen.

#### *Ontaarding van de maakbaarheid*

In aanvang is eugenetica een vorm van voortplantingshygiëne, vooral gericht op de preventie van aangeboren afwijkingen en het vergroten van fysieke overlevingskansen. Deze benadering van eugenetici vertoont overeenkomsten met de benadering van hygiënisten voor wat de strijd tegen en aanpak van ziekten. Langzamerhand transformeert het eugenetisch gedachtengoed echter. Een *goede geboorte* komt steeds meer in het teken te staan van psychische en sociale kenmerken, zoals intellectuele begaafdheid en de sociale meerderwaardigheid. Een *slechte geboorte* staat meer in het teken van psychisch en sociaal zwakken of 'minderwaardigen', zoals zwakzinnigen.

Veel vormen van minderwaardigheid worden in de loop der tijd gereduceerd tot een intellectueel tekort. Intelligentie krijgt een sleutelfunctie in de hiërarchie van menselijke meer- en minderwaardigheid. Het symboliseert uitverkorenheid, de domme is de mindere en letterlijk minder-waardige. Als gevolg hiervan leiden lagere scores bij IQ-tests tot racisme en de sociale vooroordelen. Tot de groep sociaal minderwaardigen behoren in de jaren '30 ook individuen die normen overtreden, zoals prostituees en criminelen, en individuen die ten laste dreigen te komen van de maatschappelijke zorg en steun, zoals werklozen of zwervers. In westerse wetenschappelijke kringen behoren desalniettemin ook tijdens het interbellum eugenetische ideeën of denkbeelden om het menselijk ras te verbeteren tot de normale gespreksthemata's.

Tijdens de wereldwijde recessie in de jaren '30 vestigen de economische omstandigheden de aandacht op de financiële lasten van de verpleging en afzondering van de velen die door de samenleving zijn aangemerkt als minderwaardigen. Er gaan stemmen op die pleiten om hen te steriliseren, omdat verwacht wordt dat het aantal zwakzinnigen zal toenemen en omdat in de loop van de 19<sup>e</sup> eeuw er een opvallende toename was van het aantal in gestichten opgenomen krankzinnigen.

In de tweede helft van de jaren '30 zijn veel Duitse eugenetici tevens verdedigers van de nationaalsocialistische raspolitiek. Eugenetica krijgt dan raszuiverheid als nevendoel.

Rond 1939 worden zo'n 350.000 gehandicapte, zwakzinnige en andere zogenoemd erfelijk zieke Duitsers gedwongen zich te laten steriliseren. Hitler noemt sterilisatie in "Mein Kampf" de humanste daad van de mensheid waardoor miljoenen ongelukkigen een onverdiend leiden bespaard blijft. Hij gebiedt de bevoegdheden van speciaal daartoe aan te wijzen artsen zodanig uit te breiden dat zij de genadedood kunnen verlenen aan zieken die, na een uiterst kritische beoordeling van hun ziekte-toestand, naar menselijke maatstaven ongeneeslijk zijn.

Tussen 1939 en 1941 worden ongeveer 80.000 krankzinnigen en zwakzinnigen door vergassing om het leven gebracht. Daarnaast komen in de hele oorlog meer dan 80 procent van alle 240.000 in inrichtingen levende bewoners door uithongering of dodelijke injecties om het leven.

#### *Reactie van de Nederlandse samenleving*

Maatregelen om de voortplanting van zwakzinnigen en andere "genetisch minderwaardigen" tegen te gaan zijn in Nederland nooit gerealiseerd.

Daarentegen heeft de minister van Onderwijs namens de regering in ballingschap in Londen in het schooljaar 1942-1943 gereageerd op de Duitse ingrepen in het onderwijsbeleid. In het mini-maandblad "De Wervelwind", dat uit vliegtuigen werd gooid, verklaart minister Bolkestein:

"De Duitse bezetter wil onder U scholen voor 'meerbegaafden'. Gij weet, ze zijn door een onbegaafde uitgedacht. Laat hem blijken, dat – het moge in Duitsland nodig zijn – ons land dergelijke 'meerbegaafden' niet nodig heeft. Het Nederlandsche volk had en heeft aan zijn eigen, ongekweekte begaafdheid genoeg."<sup>8</sup>

De ontwikkelingen rond de eugenetica en de toepassing hiervan door nazi-Duitsland heeft een reactie teweeg gebracht in de vorm van een dominante politiek-egalitaire norm en een dominante negatieve publieke opinie over zeer makkelijk lerenden.

#### *Cyclische aandacht voor zmal in de westerse samenleving*

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de aandacht voor zeer makkelijk lerenden en de inspanningen op het gebied van onderwijs aan deze leerlingen in de westerse samenleving cyclisch is. De aandacht leeft op wanneer de samenleving hieraan behoefte heeft, bijvoorbeeld bij een economische crisis of in oorlogstijd. Zo is door de Sputnik-lancering en het Kennedy-tijdperk de aandacht in de samenleving voor onderwijs aan zeer makkelijk lerenden toegenomen, maar weer afgenomen na de publicatie in 1958 van de sciencefiction "The Rise of the Meritocracy" van de Britse sociaaldemocratische politicus, socioloog en schrijver Young. Bij de publicatie van het boek is

het direct een internationaal succes en het begrip meritocratie is in korte tijd ingeburgerd. Met een meritocratie wordt een regering van de besten aangeduid, waarbij verstandelijk begaafden als de besten worden gekwalificeerd. Het meritocratische ordeningsprincipe van Young vertoont overeenkomsten met het eugenetisch gedachtengoed.

Gallagher geeft in 2003 aan dat onderwijs voor zml-leerlingen voor westerse overheden een probleem is dat weliswaar lange termijn consequenties heeft voor de samenleving, maar geen probleem is dat op korte termijn actie en budget vereist. Het overheidsbeleid op dit gebied wordt dan ook beïnvloed door nationale politiek en door sociale issues van gelijkheid. Als gevolg hiervan wordt geen consistent beleid gevoerd op dit gebied.

Verrijking in het schoolcurriculum blijkt in de meeste gevallen een voorziening te zijn die vroeger of later verdwijnt vanwege een gebrek aan draagvlak of financiële middelen. Het wordt veelal gezien als een curriculumluxie in plaats van een noodzaak of vereiste.

Zo hebben het Sputnik- en het Kennedy-effect in de praktijk slechts geleid tot snelle opleidingsvoorzieningen om aan de nijpende vraag vanuit de samenleving te voldoen en zijn deze later weer afgebouwd.

Naast de hiervoor aangegeven dominante overtuigingen is tevens gebleken dat er op samenlevingsniveau een gebrek is aan wetenschappelijke kennis.

#### *15.2.2.5 Gebrek aan wetenschappelijk kennis op samenlevingsniveau*

Uit de genealogische analyse is gebleken, dat er in de samenleving gebrek is aan wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden. Hoewel Terman en andere onderzoekers aan het begin en in de loop van de 20<sup>e</sup> eeuw en Van Heek in de jaren '70 van die eeuw belangwekkend onderzoek hebben verricht op het gebied van onderwijs aan zeer makkelijk lerenden, blijkt de invloed van deze wetenschappelijke kennis zeer beperkt, tijdelijk of in het geheel niet aanwezig. Uit het onderwijsbeleid komt naar voren, dat deze kennis op samenlevingsniveau ontbreekt.

#### *70-jarig onderzoek Terman in de 20<sup>e</sup> eeuw*

In 1904 heeft Terman als onderzoeker van Clark University, waar de invloedrijke psycholoog en pedagoog Hall president van is, al geconstateerd dat in de westerse literatuur een zeer negatief beeld van vroegrijpe of zeer makkelijk lerende kinderen overheerst. Gezien zijn ervaringen met deze kinderen, vermoedt Terman dat het gangbare beeld van zml-kinderen onjuist is en dat er sprake is van een sociaal en onderwijskundig probleem. Hij start in 1921 een onderzoek naar de negatieve beeldvorming omtrent de fysieke, mentale en persoonlijke kenmerken die karakteristiek zouden zijn voor (z)mal-kinderen. Om de vraag te kunnen beantwoorden hoe zml-kinderen zich in hun volwassen leven gedragen en tot welke soort volwassene zij zich ontwikkelen, is het onderzoek van Terman uitgebreid naar een longitudinaal, ruim 70 jaar durend onderzoek (van 1921 tot in de jaren '90).



De participanten zijn ten tijde van het onderzoek eind 20<sup>e</sup> eeuw gemiddeld 75 jaar. Uit dit longitudinale onderzoek blijkt dat zeer makkelijk lerenden niet, conform de mythe, opgebrand raken of afwijkend of gek worden. Voorwaarde voor het tot uiting komen van capaciteiten is wel, dat hen thuis en op school de juiste mogelijkheden worden geboden.

#### *Onderzoek Van Heek in de jaren '70*

Van Heek constateert in 1976 dat de wederzijdse aanpassing van school en zml-leerling uit een lager sociaal milieu wordt bemoeilijkt door de onderwijspolitiek, het schoolbeleid, de ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden en de publieke opinie.

Van Heek geeft aan dat de politiek in beperkte mate bereid is om het onderwijs te hervormen. Het schoolbeleid is afgestemd op de middenklasse en het onderwijsniveau wordt bepaald door de gemiddelde leerling in het vestigingsgebied van de school. Voor het overige wordt het onderwijsniveau in de klas veelal bepaald door (de mentaliteit van) de betreffende groep en de leerkracht. De didactiek voor makkelijk lerenden is volgens Van Heek onvoldoende ontwikkeld en leerkrachten blijken in de jaren '70 niet opgeleid te zijn om potentieel makkelijk lerende kinderen aangepast onderwijs te bieden. De basisschool beschikt niet over passende materialen en voorzieningen en er is onvoldoende effectieve begeleiding voor de leerkrachten. Als gevolg hiervan levert de selectie en determinatie van makkelijk lerende leerlingen problemen op, zo constateert Van Heek. Het werk voor de leerkrachten wordt nog eens verzaamd door de omvang van de klassen en de diversiteit tussen de leerlingen. De veel voorkomende snelle personeelsswisselingen dragen ook niet positief bij aan de wederzijdse aanpassing van school en zml-scholier. Ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden spelen eveneens een belangrijke rol, signaleert Van Heek. Hoewel het streven naar een optimale ontwikkeling van alle leerlingen steeds meer als sociaal rechtvaardig, pedagogisch vanzelfsprekend en maatschappelijk relevant wordt geacht, signaleert Van Heek duidelijk merkbaar verzet op veelal emotionele gronden. Bij het verzet tegen aangepast onderwijs voor makkelijk lerenden in aparte schoolvormen doemt het beeld van de standenschool op, hoewel het geen bestaande sociale maar een toekomstige intellectuele elite betreft. Dit verzet rijst vooral in politieke organen. Daarnaast vrezen scholen een afoming van intelligente kinderen uit hun klas door aangepast onderwijs. Ten slotte werpt ook de publieke opinie volgens Van Heek een drempel op voor de wederzijdse aanpassing van school en makkelijk lerende leerling. In deze opinie zijn de noodzaak en de mogelijkheden tot onderwijsverbeteringen onvoldoende doorgedrongen. Men meent dat dergelijke verbeteringen en voorzieningen meer gericht zijn op leerlingen uit de hogere maatschappelijke lagen. Daarom is er onvoldoende belangstelling en offerbereidheid voor dergelijke onderwijsvoorzieningen, aldus Van Heek.

### *Kennis ontbreekt op samenlevingsniveau*

De controverse in de westerse samenleving over het al dan niet versnellen van leerlingen blijkt na het onderzoek van Terman niet te zijn verflauwd. In 2004 is een nationaal rapport gepubliceerd van Colangelo, Assouline en Gross van de University of Iowa met de veelzeggende titel "A nation deceived: how schools hold back America's brightest students". In dit rapport komt naar voren dat de dominante overtuigingen in de Amerikaanse samenleving en het gebrek aan bekendheid met versnelling de redenen zijn om de methode van versnelling beperkt toe te passen in het onderwijs.

Het gebrek aan kennis op samenlevingsniveau blijkt ook uit het onderwijsbeleid van de Nederlandse rijksoverheid. Hoewel in wetenschappelijke onderzoeken van onder meer Terman en Van Heek is geconstateerd dat op basisschoolniveau sprake is van een gebrek aan kennis over zml-leerlingen, heeft dit niet geleid tot bijpassende eisen van de rijksoverheid aan de pabo-opleiding. Daarentegen hanteert de overheid in haar (passend onderwijs-) beleid het uitgangspunt dat elke reguliere school basisondersteuning kan bieden aan zeer makkelijk lerenden. Blijkbaar veronderstelt de rijksoverheid dat basisschoolleerkrachten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om het onderwijs aan deze leerlingen aan te passen.

Overigens lijkt in de onderwijssector met de invoering van het passend onderwijsbeleid mutatis mutandis dezelfde trend waar te nemen als eerder in de zorgsector is gesignaleerd. Beide sectoren zijn gericht op integratie en inclusie. In de zorgsector heeft dat ertoe geleid dat zeer moeilijk lerenden door gebrek aan inzicht zijn blootgesteld aan onbegrip en overvraging. In de onderwijssector kan dit ertoe leiden dat zeer makkelijk lerenden worden blootgesteld aan respectievelijk ondervraging en incongruentie met de omgeving, met alle gevolgen van dien.

### 15.2.3 Conclusie onderzoek samenlevingsniveau

De derde deelvraag van het onderzoek welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving ten grondslag liggen aan het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden, wordt op basis van de onderzoeksresultaten als volgt beantwoord.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving over zeer makkelijk lerende leerlingen en over aangepast onderwijs voor deze groep zijn voornamelijk negatief of afwijzend.

Er is sprake van een negatieve attitude, een negatieve sociale druk en een gebrek aan kennis in de samenleving.

Voor een toelichting op dit antwoord op deze deelvraag wordt korthedshalve verwezen naar § 15.1.5.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving beïnvloeden het gedrag van de pabo- en de basisschoolactoren.

In § 15.3 wordt ingegaan op het gedrag van de pedagogische academies (pabo's), omdat zij de belangrijkste kennisleveranciers zijn van basisschoolleerkrachten en daarmee hun gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor.

### 15.3 SAMENVATTING VAN DE BEPALENDE FACTOREN OP HOGESCHOOLNIVEAU

De tweede deelvraag van de dissertatie is:

“Welke factoren zijn op hogeschoolniveau bepalend voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding?”

Voor de beantwoording van deze deelvraag is het gedrag geanalyseerd van de groep hogescholen met een of meer pabo-vestigingen en de zelfstandige pabo-opleidingen in Nederland.

Op basis van overwegingen van pedagogisch-didactische, juridische en professionele aard is voor de uitoefening van het beroep van leerkracht de overdracht van belang van kennis over zmal-leerlingen en van vaardigheden in het verzorgen van aan hen aangepast onderwijs. Derhalve dient deze overdracht te worden opgenomen in de hoofdfase van de pabo-opleiding.

In dit deelonderzoek is nagegaan of hogescholen het volgende gedrag vertonen: het in de gepubliceerde programmering van de voltijdse pabo-opleiding opnemen van de mondelinge en schriftelijke overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen met een minimale studiebelasting van 5 ECTS in het studiejaar 2014-2015.

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de *case study*-methode. Hierbij is als *single case* geselecteerd de groep hogescholen met een pabo-opleiding. Nederland telt 25 hogescholen waaraan een pabo is verbonden, met in totaal 46 vestigingen.

Binnen deze *single case* vormt het gedrag van drie geselecteerde pabo-vestigingen de functie van drie *embedded units of analysis*. Als *embedded units* zijn die pabo's geselecteerd die naar verwachting niet alleen zoveel mogelijk informatie kunnen opleveren voor het onderzoek, maar ook zoveel mogelijk uiteenlopende informatie.

Hogeschool Avans is geselecteerd, omdat deze pabo als enige een minor verzorgt over zmal-leerlingen. Hogeschool Leiden is gekozen, omdat deze pabo als enige over een lectoraat beschikt dat deels is gericht op zmal-

leerlingen. Deze hogeschool bevindt zich tevens in een maatschappelijke omgeving die positief staat tegenover het onderwijs aan zmal-leerlingen. Hogeschool de Nieuwste Pabo (dNP) is geselecteerd, omdat deze pabo en Hogeschool de Kempel de enige twee pabo's zijn die in het gepubliceerd curriculum van het studiejaar 2014-2015 geen kennisoverdracht hebben opgenomen over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen, passend onderwijs en omgaan met verschillen. Hogeschool de Kempel is niet ingegaan op de uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek om "onderzoeksmoeheid" te voorkomen.

In § 15.3.1 wordt aangegeven in welke mate pabo's de in § 15.1.2 geëxpliciteerde wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen overdragen. Vervolgens wordt in § 15.3.2 ingegaan op de aanwezige kennis en vaardigheden van pabo-actoren op dit gebied en in § 15.3.3 op de invloed die de maatschappelijke omgeving heeft op de pabo-programmering. Na een weergave van de overtuigingen van geïnterviewde pabo-actoren in § 15.3.4 wordt de tweede deelvraag beantwoord in § 15.3.5.

### 15.3.1 Kennisoverdracht zmal

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's blijkt het volgende.

De 25 hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase en de specialisaties van de pabo-opleiding geen overdracht van de in het eerste onderzoeksdeel omschreven wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

Van de 25 hogescholen is er 1 hogeschool die 1 van zijn 267 minors voor zijn interne studenten heeft gewijd aan kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende kinderen.

In het studiejaar 2014-2015 is deze minor wegens gebrek aan belangstelling niet gegeven. Na inhoudelijke wijziging van de minor is deze in het studiejaar 2015-2016 gegeven door een externe docent.

In masters en nascholingen besteden de 25 hogescholen zeer beperkt of geen aandacht aan zmal-leerlingen.

De geïnterviewden van de 3 pabo's voorzien in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 geen wijzigingen op het gebied van kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende leerlingen.

Vervolgens is onderzocht waarom de kennisoverdracht over zmal-leerlingen niet in de programmering is opgenomen. Allereerst wordt ingegaan op de kennis en vaardigheden van de pabo-actoren.

### 15.3.2 Kennis pabo-actoren

In de documentanalyse en in het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's is nagegaan in hoeverre pabo-actoren beschikken over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen. Het onderzoek naar de kennis van de pabo-docenten en van de lectoren heeft geleid tot de volgende bevindingen.

De overheid stelt geen specifieke bevoegdheidseisen aan de functie van docent in het hoger onderwijs, zo blijkt uit de WHW.

Het Ministerie van OCW en de hogescholen streven ernaar dat docenten beschikken over een mastertitel, in het bijzonder omdat tegenwoordig de rol van de pabo-docent als onderzoeker meer wordt benadrukt.

In de hogeschoolopleidingen ligt minder dan voorheen de nadruk op het *passief* overdragen van professionele basiskennis en -vaardigheden aan de student. Het *actief* leren van studenten in praktijkgericht onderzoek wordt steeds meer nagestreefd. Het "Opleiden In De School (OIDS)"-beleid, het leren op de werkplek, speelt hierop in door studenten steeds meer in een gezamenlijke verantwoordelijkheid van hogeschool en basisscholen op te leiden.

Bij Opleiden In De School (OIDS) vormen de pabo-opleiding en één of meer basis- of opleidingsscholen een partnerschap. De opleidingsscholen zijn hierbij medeverantwoordelijk voor de opleiding van de studenten.

Sinds begin 2000 stimuleert het Ministerie van OCW OIDS, onder meer door middel van een subsidieregeling. Vanaf 2014 ondersteunt het ministerie OIDS met € 20 miljoen per jaar.

Avans Hogeschool heeft sinds begin 2016 het lectoraat *Leerkracht* dat gericht is op OIDS.

De Nieuwste Pabo (dNP) heeft een lectoraat genaamd Opleiden In De School. Deze pabo heeft OIDS reeds vergaand ingevoerd. De basisscholen verzorgen 40% van de opleiding van de pabo-studenten.

De sleutelpersoon van de OIDS-hogeschool de Nieuwste Pabo geeft aan, dat studenten en beginnende leerkrachten weinig behoefte hebben aan kennis over hoogbegaafdheid.

Studenten willen weten hoe zij om moeten gaan met het moeilijke gedrag van kinderen in de klas. Met de oorzaak zijn van moeilijke gedrag houden de studenten zich niet bezig, er kunnen zoveel oorzaken zijn van moeilijk gedrag.

Kennisoverdracht over zeer moeilijk of zeer makkelijk lerende leerlingen zal volgens de geïnterviewde niet eerder aan de orde komen dan in een nascholing in het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar nadat de student is afgestudeerd.

Bij de Nieuwste Pabo (dNP) zijn de docenten niet geschoold in zeer makkelijk lerende kinderen. De geïnterviewde actor meldt dat drie pabo-docenten één major-les over kinderen met speciale ontwikkelingsbehoeften verzorgen, waarin zij enige basiskennis over deze leerlingen overdragen. Deze docenten zijn pedagogisch geschoold en hebben expertise hebben in het omgaan met moeilijk lerende kinderen.

De pabo-actoren van Avans, de enige hogeschool met een zmal-minor, beschikken volgens de Avans-sleutelpersoon over onvoldoende kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen en hebben onvoldoende ervaring met het bieden van aangepast onderwijs aan deze leerlingen. De actor geeft aan: “voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche”.

Van de 26 onderwijslectoraten die in het studiejaar 2014-2015 actief zijn, is alleen aan de Hogeschool Leiden een lectoraat verbonden dat zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep rekent.

Van dit lectoraat “Passend Onderwijs / Inclusive Education” (PO/IE) houdt zich in studiejaar 2014-2015 1 lid van de bijbehorende kenniskring 1 dag per week bezig met zmal-leerlingen.

Het lectoraat PO/IE hanteert geen duidelijke definitie voor (cognitieve) hoogbegaafdheid en gaat ervan uit dat er veel verschillende vormen van hoogbegaafdheid zijn.

Uitgangspunt van het lectoraat is dat alle kinderen talenten hebben. Het gaat uit van het talentmodel, waarbij leerkrachten de excellentie van kinderen bevorderen en kinderen coachen op hun talenten.

Het lectoraat richt zich in het bijzonder op oplossingsgericht werken, waarbij het kind zelf oplossingen moet bedenken.

De Hogeschool Leiden heeft in het studiejaar 2014-2015 een passend onderwijs-minor verzorgd, genaamd Passend Onderwijs – Inclusive Education (PO/IE). Studenten die deze minor hebben gevolgd, hebben een verslag gemaakt van de manier waarop zij drie kinderen hebben gecoacht waarvan één hoogbegaafd kind. In deze minor wil dat zeggen dat het een kind moet betreffen waarvan de student denkt: “daar zit misschien meer in”.

Het lid van de kenniskring PO/IE dat als enige van deze kenniskring en als enige van de hogeschool is gespecialiseerd in hoogbegaafdheid, is tevens contactpersoon van de Leidse Aanpak (LATO)<sup>9</sup> en tevens sinds januari 2016 in deeltijd werkzaam als senior beleidsmedewerker bij het Ministerie van OCW.

9 De Hogeschool Leiden is, evenals de gemeente Leiden, lid van de regiegroep van de LATO. In deze regiegroep zijn de opdrachtgevers van de LATO vertegenwoordigd.

Naast deze zogenoemde “leraar-ambtenaar” brengt van de Hogeschool Leiden ook de lector PO/IE kennis en expertise in bij het Ministerie van OCW. Deze lector heeft onder meer een bijdrage geleverd aan de zevende voortgangsrapportage passend onderwijs van 12 juni 2015.

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's kan het volgende worden geconcludeerd.

De onderzochte hogeschool-actoren beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen.

Hogescholen zijn er, onder invloed van het OIDS-beleid, meer op gericht om pabo-studenten praktijkgerichte kennis te laten vergaren, dan hen wetenschappelijke kennis over te dragen.

Het lectoraat van de Hogeschool Leiden is een passend onderwijs-lectorat. Het hanteert het talentenmodel. Het beveelt aan om in de pabo-opleiding aandacht te besteden aan kenmerken en behoeften van hoogbegaafde leerlingen en hierbij het Munich model te hanteren. Een dergelijk model belemmert echter de overdracht van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen, omdat hierdoor onderbelicht blijft dat het noodzakelijk is om het onderwijs aan te passen aan het leerproces van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen

De bestudeerde OIDS- en passend onderwijs-lectoraten blijken de programmering van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de hoofdfase van de pabo-opleiding eerder belemmeren dan stimuleren.

In dit kader is vooral het passend onderwijs-lectorat van de Hogeschool Leiden van belang, omdat dit lectorat als enige aangeeft gericht te zijn op het onderwijs aan zmal-leerlingen. Leden van dit lectorat verrichten advieswerkzaamheden voor, respectievelijk werkzaamheden bij het Ministerie van OCW op onder meer het gebied van zeer makkelijk lerenden. Als gevolg hiervan wordt het onderwijs-beleid beïnvloed door onderwijs- en beleidsactoren die een gebrek hebben aan wetenschappelijke kennis op het gebied van zeer makkelijk lerenden.

Naast de kennis van de pabo-actoren zijn ook de omgevingsfactoren van invloed op de keuze van de pabo's om de kennisoverdracht over zeer makkelijk lerenden niet in de programmering op te nemen.

### 15.3.3 Invloed maatschappelijke omgeving op pabo-programmering

Geanalyseerd is in hoeverre de maatschappelijke omgeving, in casu de samenleving, de politiek en de basisscholen, invloed uitoefent op de pabo-programmering en daarmee op de mate waarin de pabo kennis over zeer makkelijk lerenden overdraagt aan haar studenten.

Verskillende ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek hebben sinds begin 21<sup>e</sup> eeuw de pabo-programmering beïnvloed, te weten het sturen op afstand, het stimuleren van de mobiliteit van studenten en docenten in Europa, het voorkomen van een dreigend lerarentekort en het tegelijkertijd behouden van de kwaliteit van de opleiding en ten slotte de samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs. Deze ontwikkelingen worden toegelicht in § 15.3.3.1 tot en met 15.3.3.4. In § 15.3.3.5 worden enkele saillante punten met betrekking tot de pabo-programmering weergegeven die het gevolg zijn van de ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek. Ten slotte worden in § 15.3.3.6 de bevindingen over de invloed van maatschappelijke omgeving op de pabo-programmering kort weergegeven.

### *15.3.3.1 Sturen op afstand*

De minister van OCW is politieke verantwoordelijkheid voor het onderwijs. Door de steeds verdergaande decentralisatie, deregulering en de vergroting van de autonomie van de onderwijsinstellingen is de minister voor de uitvoering van het beleid steeds afhankelijker geworden van het gedrag van decentrale actoren. In verband daarmee zijn de eisen aan het pabo-onderwijs vastgelegd in onder meer de WHW.

In art. 7.6 lid 1 van de WHW is geregeld dat het instellingsbestuur van de pabo ervoor moet zorgdragen voor dat studenten ten minste in de gelegenheid zijn om te kunnen voldoen aan de vereisten die door de wet worden gesteld aan de beroepsuitoefening van leerkracht.

### *15.3.3.2 Stimuleren van de mobiliteit*

In alle Europese landen is in 2002 een Bachelor-Master (BaMa)-stelsel ingevoerd met het doel een Europese “onderwijsruimte” te realiseren waarin de mobiliteit van studenten en docenten in Europa wordt gestimuleerd. In samenhang hiermee is tevens een accreditatiestelsel geïmplementeerd. Accreditatie is een keurmerk van c.q. formele erkenning door het in 2003 opgerichte accreditatie-orgaan, de onafhankelijke Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Een geaccrediteerde opleiding is een opleiding waarvan de kwaliteit voldoet aan de vooraf vastgestelde minimale kwaliteits- en niveaureisten. Deze vereisten zijn door vakgenoten in de beroepspraktijk vastgesteld en door de NVAO vastgelegd in een accreditatiekader.

Accreditatie is in Nederland een voorwaarde voor de bekostiging van de opleiding door de overheid, voor het recht van instellingen om erkende diploma's af te geven en voor het recht van studenten op studiefinanciering.



Een opleiding kan naast de in het accreditiekader opgenomen eisen nog bijzondere kwaliteitskenmerken hebben, zoals internationalisering of ondernemen. De onderwijsinstelling kan de Visiterende en Beoordelende Instantie (VBI) in dat geval verzoeken om deze kwaliteitskenmerken van de opleiding te beoordelen en daarover een aantekening op te nemen in het accreditatierapport.

Om geaccrediteerd te worden moet een opleiding voldoen aan de vereisten het accreditiekader.

Een aantekening in het accreditatierapport van een bijzonder kwaliteitskenmerk van een onderwijsinstelling is niet van invloed op het besluit een opleiding te accrediteren.

### 15.3.3.3 Voorkomen lerarentekort met behoud van de kwaliteit

Rond het jaar 2000 zijn maatregelen getroffen om het lerarentekort aan te vullen. De functie van leerkracht is opengesteld voor hoger opgeleiden van buiten het onderwijs, zogenoemde zij-instromers, die wel bekwaam maar niet bevoegd zijn.

Om zij-instromers aan te kunnen stellen is in de Wet BIO van 2006 het begrip bevoegdheid aangevuld met het begrip bekwaamheid.

De bekwaamheidseisen waaraan leerkrachten moeten voldoen zijn vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.

De samenleving heeft rond deze tijd in toenemende mate kritiek op het opleidingsniveau van afgestudeerde pabo-studenten. Getwijfeld wordt aan hun kennisniveau op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch gebied. Daarop worden hogere eisen gesteld aan de pabo-opleiding.

De hogere eisen aan de pabo-opleiding komen tot uiting in de bekwaamheidseisen voor leerkrachten, de vakinhoudelijke kennisvereisten en eisen aan de eendkwalificaties.

Deze eisen worden achtereenvolgens toegelicht.

#### *Bekwaamheidseisen*

In 2005 zijn bij Koninklijk Besluit zeven bekwaamheidseisen of competenties gepubliceerd voor leerkrachten in het basisonderwijs. Deze eisen zijn in 2006 opgenomen in de Wet BIO. Doel van de bekwaamheidseisen is om de noodzakelijke minimumkwaliteit te beschrijven waaraan een beroepsbeoefenaar

moet voldoen. Daarmee geven de eisen ook sturing aan de (bij- en na-) schooling van aankomende en zittende leerkrachten.

De bekwaamheidseisen worden door hogescholen gebruikt voor het ontwerp van het pabo-curriculum en de toetsvormen. Tevens worden zij gehanteerd als domeinspecifiek referentiekader bij de accreditatie.

De bepalingen in het Besluit Bekwaamheidseisen 2005 en in de te implementeren herziene bekwaamheidseisen impliceren, dat niet vereist is dat de leerkracht beschikt over (inhoudelijke) kennis van zeer makkelijk lerende leerlingen.

#### *Vakinhoudelijke kennisvereisten*

Om tegemoet te komen aan de kritiek op het gebrek aan vakinhoudelijke kennis bij afgestudeerde pabo-studenten zijn vanaf de tweede helft van de jaren '00 verschillende maatregelen genomen om het kennisniveau van studenten te verhogen.

De maatregelen om de vakinhoudelijke kennis aan de pabo-opleiding te vergroten zijn de invoering van landelijke entreetoetsen, landelijke kennisbases, landelijke eindtoetsen en vooropleidingseisen.

#### *Eisen aan de eindkwalificaties*

De overheid stelt eisen aan de eindkwalificaties van de voltijdse pabo-opleiding, deze beschrijven het eindniveau van de opleiding zoals bijvoorbeeld oordeelsvorming. De eindkwalificaties zijn afgestemd op de internationaal gehanteerde beschrijvingen van het bachelor- c.q. masterniveau. De kwalificaties zijn op Europees niveau ontwikkeld en genoemd naar de plaats waar ze zijn vastgesteld, de Dublindescriptoren.

De Dublindescriptoren zijn in het accreditatiekader van de NVAO opgenomen als referentiepunten. Zij vormen vereisten om de kwaliteit van de pabo-opleiding te behouden.

Ten slotte is ook beleid opgesteld om het regulier en speciaal onderwijs samen te voegen.

#### *15.3.3.4 Samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs*

Om meer kinderen in het reguliere onderwijs een passende onderwijsomgeving te bieden en minder leerlingen naar het speciaal onderwijs te laten doorstromen, is in 2012 de Wet Passend onderwijs aangenomen. Deze wet is ingevoerd met ingang van schooljaar 2014-2015.

In de Wet Passend onderwijs is geregeld dat de school waar ouders hun kind hebben aangemeld de taak heeft het kind een passende plaats in het onderwijs te bieden. De school waar het kind is aangemeld kan deze plaats zelf bieden, al dan niet met externe ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband, of een plaats aanbieden op een andere school, bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs.

Om kinderen in het reguliere onderwijs daadwerkelijk een passende onderwijsomgeving te bieden, dienen leerkrachten te beschikken over complexe vaardigheden als opbrengstgericht werken, het afstemmen van onderwijs op individuele leerlingen en het geven van feedback aan leerlingen.

De leerkrachten moeten leren talenten bij kinderen (tijdig) te herkennen en het onderwijs hieraan aan te passen.

In 2014 wordt Passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen aangemerkt als een basisondersteuning die elke reguliere school moet kunnen bieden. Het Ministerie van OCW beschouwt het jaar 2014 op het gebied van toptalenten als een jaar van verdieping en verrijking.

Uit het Rijksjaarverslag 2014 van OCW (p. 13):

“Niet langer richt toptalentenbeleid zich alleen op hoogbegaafden. Talent is in breder perspectief gezet.”

De ambitie is “dat alle leerlingen en studenten worden uitgedaagd. Het gaat niet alleen om cognitief toptalent, ook om bijvoorbeeld creatief, praktisch of sportief talent.”

“Voor excellentie/hoogbegaafde leerlingen is in 2014 voor het po en vo samen een bedrag van € 30 miljoen beschikbaar gesteld.”

Naast de samenleving en de politiek beïnvloeden ook de basisscholen de pabo-programmering. Sinds 2008 wordt het basisonderwijs vertegenwoordigd door de Primair Onderwijs Raad (PO-Raad), een vereniging van schoolbesturen van basisscholen, ook wel primair onderwijs genoemd. Deze Raad overlegt met het Ministerie van OCW onder meer over maatregelen die gevolgen hebben voor de pabo-opleidingen. Hogescholen zijn bij een dergelijk overleg niet altijd aanwezig en ook niet altijd vertegenwoordigd. In dat geval stemt de PO-Raad de vraag van de scholen en schoolbesturen af met de hogescholen.

### 15.3.3.5 *Saillante punten met betrekking tot de pabo-programmering*

De hiervoor genoemde ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek leiden tot enkele saillante punten met betrekking tot de programmering van de pabo-opleiding: het pabo-curriculum is overladen, de accreditatie-eisen zijn invloedrijk en het overheidsbeleid is opmerkelijk.

#### *Overladen pabo-curriculum*

Om tegemoet te komen aan de kritiek uit de samenleving stelt de overheid in wet- en regelgeving vele eisen aan de opleiding tot basisschoolleerkracht. Deze eisen komen vooral naar voren in de WHW, de bekwaamheidseisen, de vakinhoudelijke kennisvereisten, de eindkwalificaties en de Wet Passend onderwijs. Hierin zijn geen eisen opgenomen over de overdracht van wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden.

Inmiddels heeft de wetgever dermate veel eisen gesteld, dat door onder meer het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) wijzen en het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) gesproken wordt van een overladen curriculum.

Het overladen curriculum vormt een belemmering om de wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding op te nemen.

#### *Invloedrijke accreditatie-eisen*

Voor het voortbestaan van een onderwijsinstelling is het essentieel om aan de accreditatie-eisen te voldoen die zijn opgenomen in het accreditatiekader.

Bij de accreditatie van een pabo-opleiding spelen de bekwaamheidseisen een belangrijke rol. Bekwaamheidseisen zijn door vakgenoten in de beroepspraktijk vastgesteld als zijnde de minimale kwaliteits- en niveauvereisten van de opleiding. Deze eisen vormen derhalve een belangrijk uitgangspunt voor de programmering van de pabo-opleidingen.

In het Besluit bekwaamheidseisen 2005, art. 2.6. lid 2.b.8. is opgenomen dat leerkrachten dienen te beschikken over "een praktische kennis van veel voorkomen-de leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen."

Volgens de bekwaamheidseisen hoeft een leerkracht derhalve niet te beschikken over praktische en / of inhoudelijke kennis van zeer makkelijk en zeer moeilijk lerende kinderen. Als gevolg hiervan is deze eis ook niet opgenomen in de accreditatie-eisen.

Een pabo-opleiding kan weliswaar de overdracht van wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden opnemen in haar curriculum en dit als bijzondere kwaliteitskenmerk laten aantekenen in het accreditatierapport.

Een dergelijke aantekening in het accreditatierapport van een bijzonder kwaliteitskenmerk van een onderwijsinstelling is niet van invloed op het besluit om een opleiding te accrediteren. De inspanningen die de hogeschool voor dit bijzondere kwaliteitskenmerk moet leveren zijn derhalve extra inspanningen, terwijl het pabo- curriculum toch al overladen is.

De accreditatie-eisen vormen een barrière om in de pabo-opleiding de wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen over te dragen.

*Opmerkelijk overheidsbeleid*

Het overheidsbeleid kan ten minste op drie punten opmerkelijk worden genoemd.

Ten eerste hebben het ministerie, de samenwerkingsverbanden en de schoolleidingen bij de invoering van de Wet Passend onderwijs de verwachting uitgesproken dat het gewijzigde beleid voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen.

De geuite verwachting voorafgaand aan de invoering van de Wet Passend onderwijs dat dit beleid voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen zijn opmerkelijk, omdat deze verwachting in strijd lijkt te zijn met de strekking van de wet om alle leerlingen een passende plek te bieden in het onderwijs.

Om leerlingen daadwerkelijk een passende plek te bieden, zal het onderwijs aan de behoeften van individuele leerlingen, zoals bijvoorbeeld aan zmal-leerlingen, moeten worden aangepast. Dit vergt de nodige inspanningen en kennis van de leerkrachten.

De Wet Passend onderwijs zal derhalve onvermijdelijk leiden tot veranderingen voor de leerkrachten in de klas.

Ten tweede wekt verwondering dat het ministerie passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen als een basisondersteuning beschouwt die elke reguliere school moet kunnen bieden.

Wanneer passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen een basisondersteuning zou zijn, dan zou:

- 1 volgens de WHW de hogeschool ervoor moeten zorgdragen dat afgestudeerden van de pabo-opleiding over kennis en vaardigheden beschikken om het onderwijs te kunnen bieden aan zmal-leerlingen en
- 2 in de bekwaamheids- en accreditatie-eisen als vereiste moeten zijn opgenomen dat studenten moeten beschikken over kennis over zmal-leerlingen en vaardigheden in het aanpassen van het onderwijs voor deze leerlingen.

Aangezien dit niet het geval is, kan passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen geen basisondersteuning zijn.

Ten derde wekt het volgende bevreemding.

Het ministerie heeft in het in 2014 gesloten akkoord met de PO-raad "De school van 2020" opgenomen, dat het leerlingen uitdagend en toekomstgericht onderwijs wil bieden dat inspeelt op de talenten en leerbehoeften van alle individuele leerlingen. De leerling staat centraal. Informatie- en communicatietechnologie (ICT) wordt beschouwd als een belangrijk hulpmiddel om elke leerling een eigen uitdaging te bieden. Belangrijke doelstellingen van en afspraken bij deze actielijn zijn er derhalve op gericht dat 90% van de scholen in 2020 dagelijks in de klas digitaal leer materiaal hanteert in het onderwijsproces.

Voor het realiseren van een eigen uitdaging voor elke leerling is de inzet van ICT-hulpmiddelen echter niet afdoende.

De leerkracht is cruciaal om in te spelen op de talenten en leerbehoeften van individuele leerlingen. Hij moet hiervoor beschikken over kennis over (afwijkende) leerprocessen van leerlingen en over hoe hij met aangepast onderwijs hierop in kan spelen.

Wanneer hierbij ICT wordt ingezet, dient de leerkracht ook te beschikken over kennis over de eventuele ondersteuningsmogelijkheden van deze hulpmiddelen.

Aangezien volgens de bekwaamheids- en accreditatie-eisen de leerkracht niet hoeft te beschikken over praktische en / of inhoudelijke kennis van zmal-kinderen, dan biedt het beleid "De school van 2020" deze leerlingen geen soelaas.

Geconcludeerd wordt dat het overheidsbeleid op deze drie punten opmerkelijk is. Het faciliteert en stimuleert de hogescholen niet om wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen op te nemen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding.

#### 15.3.3.6 *Involed maatschappelijke omgeving*

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's kan derhalve het volgende worden geconcludeerd.

Gebleken is dat maatschappelijke omgevingsfactoren, in casu de samenleving, de politiek en de basisscholen, veel invloed hebben op de programmering van de pabo-opleiding.

Gebleken is dat de maatschappelijke omgevingsfactoren voor hogescholen een belemmering vormen om wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in de pabo-programmering op te nemen.

Er zijn geen omgevingsfactoren aangetroffen die de kennisoverdracht over zeer makkelijk lerenden wel stimuleren.

Naast de kennis van de pabo-actoren en de invloed van de maatschappelijke omgevingsfactoren, zijn ook de overtuigingen van de genoemde actoren van belang voor de keuze om kennisoverdracht over zeer makkelijk lerenden in de pabo-programmering op te nemen.

#### 15.3.4 Overtuigingen sleutelpersonen

Van de drie geselecteerde pabo's zijn de overtuigingen van de sleutelpersonen in kaart gebracht.

De overtuigingen waarop volgens de geïnterviewde sleutelpersonen het gedrag van de hogescholen is gebaseerd om in beperkte mate of geen kennis over zeer makkelijk lerende kinderen op te nemen in de programmering van de pabo-opleiding, zijn de volgende:

- 1 De pabo heeft onvoldoende kennis in huis over zeer makkelijk lerende kinderen en over het aanpassen van het onderwijs aan deze leerlingen.
- 2 Zeer makkelijk lerenden vormen een zeer specifieke groep, een niche. Kennisoverdracht hierover hoort niet thuis in de pabo-opleiding.
- 3 Studenten hebben geen behoefte aan kennisoverdracht over zmal-leerlingen.
- 4 Basisscholen beschikken zelf over de benodigde kennis.
- 5 Basisscholen doen veel op het gebied van zmal-leerlingen, maar als er geen zmal-leerlingen op de school zitten dan ondernemen zij niets of weinig.
- 6 Alle kinderen hebben talenten. Zeer makkelijk lerenden kunnen een cognitief talent hebben, maar dat hoeft niet. Studenten leren kinderen op hun talent te coachen.
- 7 Een coachende aanpak die werkt bij een zmal-kind kan ook passen bij een kind met autisme of een aanverwante stoornis.
- 8 Kennisoverdracht over zmal-leerlingen hoort thuis in de bijscholing in de vakbekwaamheidsfase, het 4<sup>e</sup> tot en met het 7<sup>e</sup> jaar dat de afgestudeerden als leerkrachten werkzaam zijn in het basisonderwijs.

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de geïnterviewde sleutelpersonen niet beschikken over wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen.

#### 15.3.5 Conclusie onderzoek hogeschoolniveau

De tweede deelvraag van het onderzoek welke factoren op hogeschoolniveau bepalend zijn voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding, wordt op basis van het onderzoek als volgt beantwoord.

Hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding geen expliciete overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

Aanvullend kan worden vermeld dat er geen specialisatie op dit gebied wordt aangeboden en dat alleen Hogeschool Avans voor haar eigen studenten één zmal-minor aanbiedt die door een externe docent wordt gegeven.

De volgende factoren zijn in deze bepalend:

- 1 de hogeschool-actoren beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen en ook niet over ervaring in het aanpassen van het onderwijs aan de behoeften van deze kinderen,  
Uit de overtuigingen van de pabo-actoren waarop de intentie van de hogeschool is gebaseerd om geen kennisoverdracht over onderwijs aan zmal-leerlingen op te nemen in de programmering, is expliciet gebleken dat de pabo-actoren over nagenoeg geen wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen beschikken.  
en
- 2 de omgevingsfactoren belemmeren de toepassing van de wel aanwezige kennis. In het bijzonder het overladen pabo-curriculum, de invloedrijke accreditatie-eisen en het opmerkelijk overheidsbeleid vormen belangrijke hindernissen

Hierdoor is het voor de hogeschoolfactoren nagenoeg onmogelijk om de wetenschappelijke kennis te benutten.

De geïnterviewde sleutelpersonen hebben aangegeven, dat in de curricula van de drie hogescholen tot en met het studiejaar 2021-2022 geen wijzigingen op dit aandachtsgebied zijn te verwachten.

Naast het gedrag van de pabo's, de gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor van basisschoolleerkrachten, is ook het gedrag van de basisschoolactoren onderzocht.

#### 15.4 SAMENVATTING VAN DE DOORSLAGGEVENDE FACTOREN OP BASISSCHOOLNIVEAU

De eerste deelvraag van het onderzoek is:

“Welke factoren zijn op basisschoolniveau doorslaggevend voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast?”

Voor de beantwoording van deze deelvraag is het gedrag geanalyseerd van de onderwijs- en beleidsactoren in het Nederlandse basisonderwijs. Voor deze analyse is een literatuuronderzoek uitgevoerd.



Voor het literatuuronderzoek zijn de bevindingen geanalyseerd van wetenschappelijke onderzoeken, publicaties en (beleids-)documenten over de onderwijssituatie van zmal-leerlingen op de Nederlandse basisscholen. Tevens is nagegaan welke factoren bepalend zijn voor de toepassing van het omschreven gedrag door de onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau. De resultaten van deze analyse zijn samengevat en samengevoegd.

In § 15.4.1 wordt weergegeven in welke mate de in § 15.1.2 omschreven wetenschappelijke kennis in de praktijk van het Nederlands basisonderwijs wordt benut. In § 15.4.2 worden de factoren beschreven die op basisschoolniveau doorslaggevend zijn voor de mate waarin deze kennis wordt toegepast. Vervolgens wordt de conclusie op basisschoolniveau weergegeven in § 15.4.3.

#### 15.4.1 Toepassing zmal-kennis in het Nederlands basisonderwijs

Aangezien op een basisschool in Nederland met een gemiddelde omvang van 213 leerlingen zich gemiddeld 5 zmal-leerlingen bevinden, is de verwachting dat op elke basisschool de wetenschappelijke kennis over deze leerlingen kan worden toegepast.

Nagegaan is in hoeverre basisscholen in Nederland cognitieve uitdagingen bieden (§ 15.4.1.1), een positief ingestelde en begrijpende omgeving creëren waarin sociale contacten worden gestimuleerd (§ 15.4.1.2) en persoonlijke ondersteuning en begeleiding bieden (§ 15.4.1.3). Vervolgens wordt weergegeven in welke mate de wetenschappelijke kennis in de praktijk wordt toegepast (§ 15.4.1.4).

##### 15.4.1.1 Cognitieve uitdagingen

Uit onderzoek is gebleken, dat het in de praktijk bijna niet voorkomt dat basisscholen vanaf groep 1 zmal-leerlingen aangepast basisonderwijs bieden.

Tevens is naar voren gekomen, dat zeer makkelijk lerenden die goed functioneren veelal worden versneld. Een zmal-leerling die echter cognitief slecht en sociaal-emotioneel gebrekkig functioneert, wordt veelal niet versneld. Versnelling door het overslaan van een groep is in 2010 door bijna 55% van de onderzochte Nederlandse basisscholen aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen aangeboden.

Verrijking blijkt in Nederland het meest toegepaste leerarrangement te zijn. Veel basisscholen verrijken de leerstof door deze op verschillende leer-niveaus aan te bieden. Deze verrijkingslesstof maakt veelal deel uit van de reguliere onderwijsmethodes en is in het algemeen beperkt tot één of enkele leergebied(en), namelijk rekenen en taal. Doorgaans mogen de leerlingen aan de verrijkingslesstof beginnen als het gewone werk af is.

In Nederland wordt het onderwijs op cognitief gebied in het algemeen zeer beperkt aangepast aan zeer makkelijk lerende leerlingen, zo komt uit onderzoek naar voren.

#### 15.4.1.2 *Positieve en begrijpende schoolomgeving*

Zeer makkelijk lerenden blijken in de schoolomgeving met veel onwetendheid en onbegrip geconfronteerd te worden. Van deze omgeving maken leerkrachten, schoolmanagement en (ouders van) andere leerlingen deel uit.

Het is niet vanzelfsprekend dat leerkrachten en klasgenoten versnelde zmal-leerlingen accepteren, zo is uit onderzoek van Hoogeveen gebleken. Leerkrachten blijken geen al te positieve indruk te hebben van het sociaal functioneren van deze leerlingen. Tevens zijn versnelde leerlingen relatief veel sterker vertegenwoordigd te zijn in de groep van sociaal afgewezen leerlingen dan hun klasgenoten, geeft Hoogeveen aan.

Uit het onderzoek komt naar voren dat het zmal-leerlingen in het algemeen ontbreekt aan een positief ingestelde en begrijpende omgeving.

#### 15.4.1.3 *Persoonlijke ondersteuning en begeleiding*

De persoonlijke ondersteuning en begeleiding van de zeer makkelijk lerenden in de onderwijspraktijk schiet tekort, zo wordt duidelijk uit verschillende onderzoeken. Er blijkt weinig begrip te zijn voor deze leerlingen. De moeizame communicatie tussen scholen, zmal-kinderen en hun ouders blijkt hierbij een probleem te vormen.

Zeer makkelijk lerende leerlingen ontvangen geen of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding, zo komt uit onderzoek naar voren.

#### 15.4.1.4 *Toepassing wetenschappelijke kennis in basisonderwijs*

Uit het literatuuronderzoek kan derhalve het volgende worden geconcludeerd.

De wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het Nederlands basisonderwijs.

Dit blijkt uit het feit dat:

- 1 het onderwijs op cognitief gebied in het algemeen zeer beperkt is aangepast aan zmal-leerlingen, aangezien versnelling beperkt wordt toegepast en verrijking veelal kwantitatief is;
- 2 de schoolomgeving van zmal-leerlingen in het algemeen niet positief en begrijpend is ingesteld;
- 3 zmal-leerlingen veelal niet of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding ontvangen.

In § 15.4.2 is weergegeven welke factoren doorslaggevend zijn voor deze conclusie.

#### 15.4.2 Doorslaggevende factoren basisschoolniveau

Om de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen in het basisonderwijs te kunnen benutten, zijn twee factoren cruciaal. De basisschoolactoren dienen te beschikken over de betreffende kennis en vaardigheden om deze toe te kunnen passen en de omgeving dient geen belemmeringen op te werpen voor de benutting hiervan.

In deze paragraaf wordt nagegaan of de basisschoolactoren beschikken over de betreffende kennis en vaardigheden om deze toe te kunnen passen (§ 15.4.2.1) en of de omgeving belemmeringen opwerpt voor de benutting hiervan (§ 15.4.2.2). Ten slotte worden de bevindingen weergegeven (§ 15.4.2.3).

##### 15.4.2.1 Kennis en vaardigheden basisschoolactoren

Basisschoolleerkrachten blijken niet of onvoldoende te beschikken over kennis en vaardigheden om (zeer) makkelijk lerenden te signaleren en te begeleiden, zo komt uit de rapportage van schoolleiders naar voren in een rapport van het GION en de Onderwijsinspectie in 2010. Dit beeld is bevestigd in een enquête onder leraren in 2014 door ITS /Radboud Universiteit Nijmegen, Kohnstamm Instituut en de Hogeschool Leiden. In de opleiding tot leerkracht wordt in het algemeen niet tot nauwelijks aandacht besteed aan zeer makkelijk lerenden en het werken met deze leerlingen.

Uit analyse van het basisschoolbeleid komt naar voren dat de kennis van het schoolmanagement,-bestuur en leerkrachten tekort schiet wat betreft het bieden van aangepast onderwijs aan (zeer) makkelijk lerenden. Scholen reageren veelal op probleemgedrag in plaats van op het leergedrag van de zmal-leerling.

Het leerlingvolgsysteem wordt door basisscholen in beperkte mate gebruikt om de zorg van leerlingen met een afwijkend leerproces te bepalen. Wanneer het wel wordt gehanteerd betreft dit in het bijzonder voor de zorg van leerlingen met een achterstand.

Het beleid van de school om onderwijs aan te passen aan zmal-leerlingen blijkt in de praktijk gerelateerd te zijn aan de in de school beschikbare methoden en materialen waarmee deze aanpassingen te realiseren zijn. Wanneer deze methoden en materialen ontbreken, dan wordt het onderwijs in zeer beperkte mate aangepast.

Leerkrachten, schoolmanagement en -bestuur beschikken in de praktijk over onvoldoende kennis en vaardigheden om de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerenden toe te passen.

#### 15.4.2.2 *Involed omgevingsfactoren op kennistoepassing*

In overeenstemming met het Nederlandse politiek-egalitaire onderwijsbeleid biedt de WPO ondersteuning aan het *nurture*-uitgangspunt. Hierdoor zijn de meeste basisscholen in Nederland volgens dit uitgangspunt opgezet.

Het onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen vraagt een investering van scholen, zoals extra lokaalruimte, extra materiaal en het aantrekken van een extra begeleiding. Hiervoor krijgt een reguliere basisschool geen extra financiering.

Scholen betalen de kosten van voorzieningen en programma's voor zmal-leerlingen uit hun reguliere lumpsumbudget of moeten ouders om een eigen bijdrage vragen.

#### 15.4.2.3 *Doorslaggevende factoren*

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt op basisschoolniveau nagenoeg niet toegepast, omdat:

- 1 de onderwijs- en beleidsactoren in het basisonderwijs in beperkte mate of niet beschikken over deze kennis en
- 2 factoren in de omgeving, zoals het overheidsbeleid, de toepassing van de wel aanwezige kennis belemmeren.

Hierdoor is het voor de basisschoolactoren nagenoeg onmogelijk om de kennis te benutten.

De overtuigingen van de basisschoolactoren zijn in een dergelijke situatie geen goede voorspeller van het uiteindelijke gedrag van de basisscholen (§ 1.2.2).

#### 15.4.3 Conclusie onderzoek basisschoolniveau

De eerste deelvraag van het onderzoek, welke factoren op basisschoolniveau doorslaggevend zijn voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast, wordt op basis van de onderzoeksresultaten als volgt beantwoord:

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het basisonderwijs, omdat dit nagenoeg onmogelijk is.

De doorslaggevend factoren hiervoor zijn, dat:

- 1 de basisschoolactoren slechts in beperkte mate of niet over de wetenschappelijke kennis beschikken en
- 2 de omgevingsfactoren de toepassing van deze kennis, voor zover aanwezig, belemmeren.



In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op de bijdrage van dit onderzoek aan de huidige wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden (§ 16.1). Vervolgens wordt ingegaan op enkele beperkingen van het onderzoek (§ 16.2) en worden potentiële onderwerpen voor een vervolgonderzoek weergegeven (§ 16.3). Ten slotte zijn aanbevelingen gedaan om de onderwijssituatie van zeer makkelijk lerende leerlingen verdergaand aan te passen aan hun onderwijsbehoeften (§ 16.4).

#### 16.1 BIJDRAGE ONDERZOEK

Met behulp van het in dit onderzoek toegepaste conceptueel model zijn de oorzaken achterhaald die ertoe leiden dat de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden nagenoeg niet wordt toegepast in het basisonderwijs.

Om de vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn de kernbegrippen hoogbegaafd of zeer makkelijk lerend en wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen gedefinieerd. Deze stap bleek niet eenvoudig omdat over deze begrippen doorlopend wordt gediscussieerd.

Door de definitie van hoogbegaafd of zeer makkelijk lerend te baseren op de definities van intelligentie en verstandelijke beperking waarover reeds lange(re) tijd overeenstemming is in de wetenschap, is getracht tot een eenduidige definitie van hoogbegaafd of zeer makkelijk lerend te komen.

Tijdens dit onderzoek is gebleken dat bij IQ-scores lager dan 90 de classificatie van leerlingen wordt aangepast aan het gebruik in de schoolomgeving, maar bij IQ-scores van 90 of hoger vindt deze aanpassing niet plaats. Vanwege de in de literatuur genoemde meerwaarde van deze aanpassing voor de betreffende kinderen en de ouders èn met het oog op symmetrie en consistentie, is in het voorliggende onderzoek de classificatie van leerlingen met IQ-scores van 90 en hoger eveneens aangepast.

Voor de definiëring van het kernbegrip wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen is in dit onderzoek een overzicht opgenomen van kennis die in verschillende wetenschappelijke disciplines aanwezig is over het onderwijs aan kinderen met een afwijkende intelligentie. Een dergelijk overzicht ontbrak in de literatuur, omdat deze kennis niet is gebun-

deld en soms alleen wordt toegepast bij de begeleiding van of in het onderwijs aan zeer moeilijk lerenden.

In dit onderzoek is getracht een belangrijke les van Mackintosh opnieuw onder de aandacht te brengen:

“scientific arguments must be judged on their scientific merits, not on whether they are consistent with one’s social and political beliefs.”<sup>1</sup>

Mackintosh heeft deze les getrokken na de bijval die Kamin in 1972 en in 1974 kreeg van psychologen voor zijn uitspraak: “There exist no data which should lead a prudent man to accept the hypothesis that IQ test scores are in any degree heritable.”<sup>2</sup>, ondanks het feit dat ook in die tijd uit vele onderzoeksresultaten was gebleken dat *nature* en *nurture* beide ten grondslag liggen aan de menselijke intelligentie.<sup>3</sup>

Deze les kan in het Nederlandse onderwijs en het onderwijsbeleid opnieuw worden getrokken, omdat deze nog steeds politiek-egalitair zijn. Dit is opmerkelijk, omdat uit vele onderzoeken is gebleken dat de combinatie van *nature* en *nurture* van belang is voor de menselijke ontwikkeling.

Het politiek-egalitaire beleid komt in het landelijke onderwijsbeleid tot uiting in de onderwijswet- en regelgeving. In het hogeschool- en basisschoolbeleid blijkt dit onder meer uit het feit dat de in de wetenschap sterk bekritiseerde meervoudige intelligentietheorie van Gardner nog altijd populair is. Deze theorie en het hiermee verwante Munich model sluiten aan bij de dominante sociale en politieke overtuigingen in de westerse samenleving om talenten, vaardigheden en intelligentie als gelijkwaardig te beschouwen. Hierdoor blijft onderbelicht dat aanpassing van het onderwijs aan het leerproces van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen noodzakelijk is. Dergelijke theorieën en modellen belemmeren derhalve de toepassing van de wetenschappelijke kennis over zml-leerlingen. Door het politiek-egalitaire beleid zijn de basisscholen in Nederland overwegend gebaseerd op het *nurture*-beginsel.

De continue vergelijking in dit onderzoek van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerenden heeft verschillende nieuwe inzichten opgeleverd.

Zo is naar voren gekomen dat de methode om een leerachterstand van een leerling te kwantificeren ook is toe te passen om een ontwikkelingsvoorsprong te kwantificeren. Deze methode kunnen basisschoolactoren zelf uitvoeren. Zij kunnen hierbij de gegevens uit het leerlingvolgsysteem van de basisschool als input gebruiken.

1 Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 168.

2 Mackintosh 2011, p. 254 en Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 167.

3 Mackintosh 2011, p. 254 en Mackintosh, *Intelligence* 2014/42, p. 167.



Tevens is gebleken dat zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen zich tot op zekere hoogte in een vergelijkbare situatie blijken te bevinden. Voor beide groepen geldt dat hun mogelijkheden niet overeenkomen met de eisen en verwachtingen van de actoren in hun onderwijs- en zorgomgeving. Voor zml-leerlingen wordt dit fenomeen in de literatuur aangeduid met de term *overvraging*. De cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van deze leerlingen worden overschat.

Een dergelijk afstemmingsprobleem speelt ook bij zmal-leerlingen, alleen worden hun cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden onderschat. Uit het oogpunt van symmetrie en consistentie is in dit onderzoek voor dit fenomeen bij zmal-leerlingen aangeduid met de term *ondervraging*.

Naast ondervraging kan zich bij zmal-leerlingen ook het fenomeen voordoen dat de actoren in de omgeving van deze leerlingen niet of onvoldoende voldoen aan de verwachtingen die de zmal-leerlingen van hen hebben en/of aan de eisen die deze leerlingen op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stellen. Voor dit wederzijdse afstemmingsprobleem is in dit onderzoek de term *incongruentie* geïntroduceerd.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat zml- en zmal-leerlingen door overschatting respectievelijk onderschatting en incongruentie kunnen worden geconfronteerd met leer- en gedragsproblemen. In de literatuur worden de volgende problemen genoemd: onderpresteren, belemmeringen in de ontwikkeling, motivatieverlies, verveling, depressieve stoornissen, sociale en emotionele problemen en ten slotte psychische problemen.

Dit betreffen problemen op cognitief, sociaal-emotioneel en psychisch gebied die ernstige vormen kunnen aannemen.

Van dergelijke ernstige problemen waar zeer makkelijk lerenden in hun verdere leven veel last van kunnen ondervinden, zijn in het genealogisch onderzoek verschillende voorbeelden aangetroffen. Zo komt uit onderzoeken van psychiaters en psychologen eind 19<sup>e</sup> en begin 20<sup>e</sup> eeuw naar voren, dat vele vroegrijpe kinderen gebukt gingen onder psychische stoornissen. De Franse psychiater Janet (1859-1947) heeft bijvoorbeeld ontdekt dat individuen met psychastenie of zielzwakte, waarbij sprake is van een stoornis in de realiteitszin en vermindering van psychische energie, opvallend intelligent zijn en goed kunnen spreken. Zij zijn nerveus, prikkelbaar en bang voor inspanning. Door intellectuele vermoeidheid worden zij apathisch en pessimistisch.

Uit het genealogisch onderzoek is dan ook gebleken dat vroegrijpe kinderen in de westerse samenleving nog tot zeker begin 20<sup>e</sup> eeuw worden gezien als (toekomstige) gekken, zotten of kinderen met onvoldoende zielsvermogens.

Het schrijnende aan de cognitieve, sociaal-emotionele en psychische problemen is, dat deze in interactie met de actoren in de omgeving van de leerlingen worden getriggerd.

Juist door het beleid om de rijpingsperiode van vroegrijpe kinderen te verlengen om stoornissen te voorkomen, zijn deze stoornissen in de hand gewerkt. Het veronderstelde verband tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid is door het gedrag van de actoren in de omgeving geworden tot een selffulfilling prophecy.

Niet alleen zeer moeilijk, maar ook zeer makkelijk lerende kinderen zijn zorgleerlingen.

Het is essentieel dat het onderwijs wordt aangepast aan het leerproces van deze groepen leerlingen.

In dit onderzoek zijn de potentiële problemen van zeer makkelijk lerenden op cognitief, sociaal-emotioneel en psychisch gebied als uitgangspunt gehanteerd om aandachtsgebieden voor het onderwijs aan zmal-leerlingen te formuleren. Door op deze aandachtsgebieden het onderwijs aan te passen kunnen leer- en gedragsproblemen van zmal-leerlingen worden voorkomen.

Wat betreft de invloed van wetenschappelijke kennis op het onderwijs en het onderwijsbeleid is uit dit onderzoek het volgende naar voren gekomen.

Vanaf begin 20<sup>e</sup> eeuw is door onder meer Hollingworth, Terman (een 70-jarig onderzoek) en Van Heek wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd naar de ontwikkeling van zmal-leerlingen. Hoewel in deze onderzoeken steeds opnieuw is aangetoond dat het onderwijs aan zmal-leerlingen moet worden aangepast, hebben zij niet geleid tot (blijvende) aanpassing van het onderwijs.

De in 1983 gepubliceerde meervoudige intelligentietheorie wordt weliswaar in de wetenschap fundamenteel bekritiseerd, maar is desalniettemin populair in het onderwijs.

Het is mogelijk dat het onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschoolniveau ontbreekt aan kennis over de onderzoeksresultaten over zmal-leerlingen en aan kennis over de kritiek op de meervoudige intelligentietheorie.

Het voorgaande kan echter ook het gevolg zijn van een negatieve attitude en een negatieve sociale druk. Vooral na de Tweede Wereldoorlog, toen de eerste onderzoeksresultaten van Terman werden bekendgemaakt, zijn de politiek-egalitaire overtuigingen dominant geworden. Zo heeft minister Bolkestein in 1942 op de aanval van de bezetter op het Nederlandse onderwijs gereageerd:

“De Deutsche bezetter wil onder U scholen voor ‘meerbegaafden’. Gij weet, ze zijn door een onbegaafde uitgedacht. Laat hem blijken, dat – het moge in Duitschland noodig zijn – ons land dergelijke ‘meerbegaafden’ niet noodig heeft. Het Nederlandsche volk had en heeft aan zijn eigen, ongekweekte begaafdheid genoeg.”<sup>4</sup>

Bij een strijd tussen wetenschappelijke argumenten en politiek-egalitaire overtuigingen blijkt de wetenschap nogal eens het onderspit te delven. In een parlementaire democratie als Nederland wordt immers het besluit uitgevoerd dat de meeste stemmen krijgt. Dit kan verklaren waarom de aandacht voor het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden een cyclisch karakter heeft: in situaties van politieke of economische crises zoals de Koude Oorlog is hier aandacht voor, maar als de crises voorbij zijn wordt deze aandacht voor zmal-leerlingen weer beschouwd als luxe.

Uit het voorliggend onderzoek is gebleken dat het overheidsbeleid soms opmerkelijk kan worden genoemd.

Zo veronderstelt het Ministerie van OCW dat leerkrachten over zodanig veel kennis over zeer makkelijk lerenden beschikken dat zij deze leerlingen passend onderwijs kunnen bieden. Deze veronderstelling komt niet overeen met de onderzoeksresultaten op dit gebied. Bijkomend aandachtspunt is dat het ministerie de hogescholen niet dwingend voorschrijft dat zij deze kennis moeten opnemen in het pabo-curriculum.

Een ander opmerkelijk punt is het feit dat het Ministerie van OCW het Opleiden In De School (OIDS)-beleid stimuleert. In het kader van dit beleid beschouwen hogescholen de kennisoverdracht over zmal-leerlingen meer als een taak van de basisscholen dan van de pabo's zelf. Uit verschillende onderzoeken is echter gebleken dat ook bij basisscholen deze kennis ontbreekt. Door het OIDS-beleid komt het onderwijs aan deze zorgleerlingen derhalve nog meer in de knel.

Ten slotte is het opmerkelijk dat het Ministerie van OCW naast haar reguliere beleidsambtenaren ook een tiental hogeschooldocenten als deeltijd-beleidsmedewerkers heeft aangesteld, de zogenoemde leraar-ambtenaren.<sup>5</sup> Aangezien gebleken is dat de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen bij de pabo-actoren ontbreekt, zullen de beleidsactoren van het Ministerie van OCW eveneens niet over deze kennis beschikken.

In het volgende wordt ingegaan op enkele beperkingen van het onderzoek en de overwegingen hierbij.

## 16.2 BEPERKINGEN

Voor het onderzoek in hoeverre de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen op basisschoolniveau in Nederland wordt toegepast, is gebruik gemaakt van de resultaten van weten-

---

5 *Lerarenagenda*, weblogbericht, 2016.

schappelijk onderzoek van (eind) jaren '00 en begin jaren '10. Bij aanvang van het voorliggend onderzoek in 2010, waren deze resultaten recent.

Uit onderzoeksrapporten van 2015 en 2016 blijkt niet dat de onderwijs-situatie voor zeer makkelijk lerenden is verbeterd.

Voor het onderzoek naar de kennisoverdracht over het onderwijs aan zmal-leerlingen in de programmering van de pabo's is voor de documentanalyse uit efficiëntie-overwegingen gebruik gemaakt van het op de websites van de hogescholen gepubliceerd beleid. Uit het onderzoek van de drie *embedded cases* is gebleken, dat de informatie van de geïnterviewden overeenkwam met het door de hogeschool gepubliceerde beleid. Desondanks kan niet geheel worden uitgesloten dat op sommige pabo's de praktijk wat afwijkt van de programmering zoals weergegeven op de websites. Van grootschalige aandacht voor zmal-leerlingen zal ook daar echter geen sprake zijn.

Voor het *case study*-onderzoek zijn in het studiejaar 2014-2015 drie *embedded cases* onderzocht, waarvan verwacht werd dat zij veel informatie zouden kunnen opleveren.

Eén pabo is geselecteerd op basis van het feit dat zij in dat studiejaar in een minor kennisoverdracht over zmal-leerlingen had opgenomen in haar curriculum.

De tweede pabo is onderzocht, omdat aan deze pabo een lectoraat "Passend Onderwijs / Inclusive Education" (PO/IE) is verbonden, waarin aandacht is voor zeer makkelijk en zeer moeilijk lerende kinderen. Tevens onderhoudt deze school actief contact met het Ministerie van OCW en met de gemeente.

Uit de documentanalyse zijn twee pabo's naar voren gekomen die in het gepubliceerde curriculum geen aanbod hebben opgenomen op het gebied van zml- en zmal-leerlingen, passend onderwijs en omgaan met verschillen. Derhalve is als derde een van deze pabo's onderzocht.

Het aantal hogescholen en het aantal interviews in het voorliggend onderzoek zijn derhalve beperkt. Desalniettemin betreffen het drie hogescholen die vanwege hun specifieke kenmerken zeer relevant zijn voor dit onderzoek en veel informatie hebben opgeleverd.

Het onderzoek naar de pabo's is noodzakelijkerwijs een momentopname. Van grootschalige aandacht voor zmal-leerlingen in voorgaande periodes is bij het genealogisch onderzoek niets gebleken. Daarnaast hebben de geïnterviewde sleutelpersonen aangegeven, dat in de curricula van de drie hogescholen tot en met het studiejaar 2021-2022 geen wijzigingen zijn te verwachten op het aandachtsgebied van zeer makkelijk lerenden.

De genealogische analyse op samenlevingsniveau is in de tijd beperkt van 1813 tot en met 2015. Voor het onderzoek is feitelijk een analyse uitgevoerd vanaf de Grieks-Romeinse tijd tot en met 2015. Aangezien de periode vanaf 1813 het meest relevant is en het onderzoeksverslag anders te omvangrijk

wordt, is ervoor gekozen in de verslaglegging de tijdsperiode te beperken. Waar nodig is informatie over de eerdere periode in het onderzoek opgenomen.

### 16.3 MOGELIJK VERVOLGONDERZOEK

Bij het onderzoek naar de gevolgen van onderwijs dat niet of in beperkte mate is aangepast aan het leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie, ben ik gestuit op deze opmerking van Kraijer in 2010:

*“De stroming in onze zorgsector die zich vrijwel uitsluitend richt op integratie en inclusie, meent dat een zogenoemde respectvolle bejegening nauwelijks of niet gepaard kan gaan met het doen van psychodiagnostiek. Het gevolg is dat heel wat personen met een beperkte begaafdheid door gebrek aan inzicht in hun zo-zijn bij de hulpverlening blootstaan aan vormen van soms fors onbegrip en ernstige overvraging.”<sup>6</sup>*

In de onderwijssector is, evenals in de zorgsector, sprake van integratie- en inclusiebeleid.

Het verdient aanbeveling na te gaan of zml-kinderen na invoering van de Wet Passend onderwijs meer te maken hebben gekregen met ondervraging of incongruentie.

Om bevindingen zoveel mogelijk te objectiveren en bevooroordeeldheid te vermijden is in het voorliggend onderzoek steeds de situatie vergeleken van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen.

De vraag rijst in hoeverre wetenschappelijke kennis wordt toegepast in het onderwijs aan zeer moeilijk lerende leerlingen en in hoeverre deze wordt overgedragen in de opleiding van de betrokken leerkrachten, de master Special Educational Needs (SEN).

Om de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen in kaart te brengen kan een inventariserend onderzoek worden uitgevoerd. Vervolgens kan aan de hand van deze inventarisatie een casestudy plaatsvinden bij de hogescholen die (modules van) een master SEN verzorgen. Voorwerp van onderzoek hierbij zijn de kennis en vaardigheden van de docenten die de master SEN verzorgen en het gehanteerde studiemateriaal.

Daarnaast is het van belang te onderzoeken op welke wijze hogescholen in het algemeen en pabo's in het bijzonder kunnen (blijven) functioneren als instituten waarin kennis en vaardigheden aan (toekomstige) beroepsbeoefenaren worden overgedragen. Voor pabo-opleidingen zal onderzocht moeten worden op welke wijze wetenschappelijke kennis in het algemeen op toepasbare wijze kan worden overgedragen, maar ook wetenschappelijke

---

6 Kraijer & Plas 2010, p. 22.

kennis op het gebied van zeer makkelijk lerenden. Voor wat betreft de overdracht van de laatstgenoemde kennis zal voorlichting gegeven moeten worden om draagvlak van de hogescholen te verkrijgen. De pabo's moeten worden geïnformeerd over de noodzaak van aangepast onderwijs voor zeer makkelijk, maar ook voor makkelijk en bovengemiddeld lerende leerlingen.

Ten slotte is het van belang na te gaan welke effecten het Opleiden In De School (OIDS)-beleid en het passend onderwijsbeleid heeft op het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen. Een dergelijk onderzoek kan worden uitgevoerd door hogeschoolactoren, studenten, basisschoolleerkrachten en eventueel zeer makkelijk lerenden en hun ouders te interviewen. Hierdoor kan een beeld worden verkregen van de mate waarin basisscholen aan pabo-studenten kennis overdragen over zeer makkelijk lerenden en in hoeverre scholen en studenten daadwerkelijk ruimte en hulpmiddelen hebben om aandacht aan deze leerlingen te besteden.

Op basis van de bevindingen van het onderzoek worden in het volgende hoofdstuk aanbevelingen gedaan om de onderwijssituatie van zeer makkelijk lerende leerlingen te veranderen.

#### 16.4 AANBEVELINGEN

De bevindingen van dit onderzoek geven aanleiding tot de volgende aanbevelingen.

- 1 Zeer makkelijk lerenden worden, evenals (zeer) moeilijk lerenden, beschouwd als leerlingen waarbij het onderwijs moet worden aangepast aan hun afwijkende leerproces.
- 2 Voor kinderen met IQ-scores van 90 en hoger wordt de classificatie aangepast bij gebruik in de schoolomgeving.
- 3 Op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau wordt kennis verspreid over zeer makkelijk lerenden en over de noodzakelijke aanpassingen in het onderwijs.
- 4 De kennis en vaardigheden om het onderwijs aan te passen aan zeer makkelijk lerenden, en daarmee ook aan makkelijk en bovengemiddeld lerenden, wordt opgenomen in de bekwaamheidseisen voor leerkrachten.
- 5 De wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen wordt verspreid onder artsen, consultatiebureau medewerkers, hulpverleners als pedagogen, psychologen, sociale werkers, psychiaters en anderen die met hulpvragen van zmal-kinderen worden geconfronteerd, besturen van (hoge)scholen, volksvertegenwoordigers, politici, beleidsmakers en beleidsmedewerkers van in ieder geval het Ministerie van OCW.

- 6 Theorieën als de meervoudige intelligentietheorie en modellen als het Munich model worden niet als zodanig toegepast in het onderwijs en in het onderwijsbeleid. Deze theorieën en modellen worden alleen op het gebied van talenten en vaardigheden toegepast, niet op het gebied van intelligentie.
- 7 Mythes over zeer makkelijk lerenden worden bestreden. Deze kunnen bijvoorbeeld worden ontkracht in studiemateriaal, nascholingen, cursussen en informatiemateriaal van pabo-studenten, leerkrachten en de onder punt 5 genoemde actoren.
- 8 Studiemateriaal van de pabo-opleiding bevatten wetenschappelijk kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerenden en over de noodzaak om het onderwijs aan deze leerlingen aan te passen (§ 15.1.2). Deze kennis wordt niet alleen schriftelijk, maar ook mondeling overgedragen aan de pabo-studenten.
- 9 Op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau worden faciliterende maatregelen genomen om zorg te dragen dat zeer makkelijk lerenden onderwijs krijgen dat is aangepast aan hun leerproces.
- 10 De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-leerlingen wordt in de hoofdfase van de pabo-opleiding overgedragen aan studenten met een minimale studiebelasting van 5 ECTS.
- 11 De gegevens uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te signaleren en het onderwijs aan hun leerproces aan te passen.
- 12 De aangeboden lesstof in het onderwijs sluit niet alleen aan bij het cognitieve niveau van de individuele leerling, maar biedt ook de leerling de mogelijkheid om zijn vaardigheden op zijn eigen niveau te oefenen.
- 13 De wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk en zeer moeilijk lerende leerlingen wordt gebundeld in een multidisciplinair kenniscentrum binnen de universiteit.  
Leden van dit kenniscentrum dragen zorg voor studiemateriaal, na- en bijscholingen aan onderwijs- en beleidsactoren op basisschool- en hogeschoolniveau, kennisverspreiding onder ten minste de onder punt 5 genoemde actoren, het aanzwengelen van een maatschappelijk debat om de overtuigingen in de samenleving over zeer makkelijk lerenden om te buigen en het creëren van draagvlak om het onderwijs voor zeer makkelijk en zeer moeilijk lerende kinderen blijvend aan het leerproces van deze leerlingen te passen.

Wanneer deze aanbevelingen worden opgevolgd, dan leidt dat tot egalitair onderwijs waarbij egalitair niet betekent *voor iedereen hetzelfde onderwijsaanbod* maar *voor iedereen eenzelfde onderwijsuitdaging*.<sup>7</sup>

---

7 Van Harten - De Heer 2016, p. 235.





## Summary

The paradigm of equality in Dutch primary education.

*Research into education for double-quick learning children.*

In society, politics and education in the Netherlands, there has been an on going debate on the possible adjustment of education of highly gifted pupils. Since the debate continues, the question of my research is as follows:

“What factors determine the extent to which scientific knowledge of education of double-quick learning children in Dutch primary education is applied?”

To answer this question, the key concepts have been defined in § I. In § II the research design is described. The research question is answered in § III. Recommendations are included in § IV.

### I KEY CONCEPTS

For defining the key concepts of this thesis, a literature research is conducted. As will be explained in this paragraph the key concept double-quick learning children is interchangeable with the concept of highly gifted children. To define this concept and the key concept scientific knowledge on education of double-quick learning children, scientific literature in the fields of psychology, pedagogy and giftedness has been analysed.

#### *Double-quick learning children*

In this research, highly gifted pupils are called *double-quick learners* or *double-quick learning children* (in Dutch: zeer makkelijk lerende or zmal-kinderen), rather than highly gifted or highly talented children. This is consistent with the classification that is used in the Dutch school environment in case IQ scores are lower than 90. In an education environment, an IQ score from 50 to 69 usually is referred to as *double-slow learning children* (zeer moeilijk lerende or zml-kinderen) rather than intellectually disabled children. The classification double-slow learning children indicates that there is a cognitive deficit. For those students, parents and school actors concerned it appears to have added value if the classification is adjusted to the environment. This clarifies the situation of the child without a certain connotation. Since the present investigation involves primary education, the rating at IQ scores of 90 or higher is also adjusted to the use of this score in the school environment.

Since the beginning of the 21<sup>st</sup> century, there has been unanimous agreement in scientific literature on the definition and structure of intelligence. Furthermore since 1959 there has been agreement on the definition of intellectual disability. Remarkably, there is still no agreement on the definition of highly gifted pupils, or as we called them, double-quick learning children.

The classification highly gifted is a psychological classification awarded to an IQ score of 130 or higher. Therefore in this study, this classification is derived from psychological literature on intelligence. By comparing the psychological definition of highly gifted children with commonly used definitions of these children, it can be concluded that the definitions to a large extent match. The following definition remains.

An individual is a double-quick learner if he has a very high general intelligence that can be expressed in an IQ score exceeding 130.

The intelligence test that is used for this purpose should be based on the Cattell-Horn-Carroll- or CHC model.

The IQ score based on the CHC model to a certain extent includes the influence of the environment and of the personality of the individual.

In the daily practice of Dutch education, a completely different definition of intelligence is popular, namely the theory of multiple intelligences of Gardner. From Gardner's perspective there is no general intelligence or *g*. He argues that various different and independent intelligences can be distinguished that are associated with different brain functions. At first he differentiates eight types of intelligence and extends this later on to ten<sup>1</sup>. According to Gardner, each individual possesses all of these intelligences, albeit in varying degrees. In this way he explains differences in performance.

However, many scientists fundamentally criticize this multiple intelligence theory. One of the most essential arguments is that different human skills are called intelligences. As an example communication skills are considered as a kind of interpersonal intelligence. Scientists argue that giving the concept of intelligence such a wide interpretation, creates confusion. After all, there is a difference between intelligence in its cognitive meaning and intelligence understood as having talents and skills. According to Mackintosh, Gardner does not care whether we call his intelligences skills, competences, talents, or abilities, provided that we use the same term for all of them, "Otherwise, he argues, those called 'intelligences' will be perceived as

---

1 That is to say: (1) verbal-linguistic intelligence, (2) logical-mathematical intelligence, (3) visual-spatial intelligence, (4) bodily-kinesthetic intelligence, (5) musical-rhythmic intelligence, (6) intrapersonal intelligence, (7) interpersonal intelligence, (8) nature-oriented intelligence, (9) spiritual intelligence and (10) existential intelligence.

more important or valuable than those called mere talents or skills.”<sup>2</sup> For the definition of double-quick learners the multiple intelligence theory will be ignored, because of the above-mentioned fundamental criticism of scientists.

*Scientific knowledge on education of double-quick learning children*

Already in 1900, at the introduction of compulsory education in the Netherlands, the question whether the education of double-slow learning children needs to be adjusted has been answered affirmative. However, adjustment of education of double-quick learning children is still topic of debate today.

This study addresses the question why adjustment of the education of double-quick learning children is needed. This is investigated by analysing the nature-nurture debate, by considering the learning process of pupils with atypical intelligences and by mapping the impact of atypical learning processes. Subsequently, it examines the areas on which double-quick learners need adjusted education and existing international experiences with such arrangements.

The key concept scientific knowledge on the education of double-quick learning children is defined in the following 8 points:

- 1 It is essential to adjust education to the cognitive level of double-quick learners. This statement is based on the following research results.

Many scientific investigations and reports conclude that human intelligence is the result of both nature and nurture. Although intelligence is innate (nature), parenting and education (nurture) are important for its development. Mackintosh states, that the effect of the environment or nurture on children’s test scores declines as the children grow older. However, genetic effects on IQ increase as children grow older.<sup>3</sup> “By the age of 8 or so, indeed, childhood IQ predicts adult IQ surprisingly well, and your IQ score remains reasonably stable throughout your adult life.”<sup>4</sup> For education, this means that the curriculum must be related to the cognitive level of the individual pupil and that the pupil has to practice his skills on his own level.

Psychodiagnostic literature on the learning process of pupils with deviating intelligences has shown, that learning processes are to a large extent dependent on the intelligence level of the pupil. Regular education turns out not to be sufficiently adjusted to the learning process of children with an IQ under 85 and above 130. Double-slow and double-quick learning children need adapted education, because of their different learning processes.

---

2 Mackintosh 2011, p. 237.

3 Mackintosh 2011, p. 287.

4 Mackintosh 2011, p. 187 en 188.

- 2 Primary school actors can identify a double-quick learning child by conducting (individual) screenings research.  
Retardation or advantages in learning processes are to be quantified by primary school teachers. They should verify whether the learning results of children match with the expected learning results.
- 3 Pupils may show learning and behavioural problems, if the educational environment insufficiently connects to their required learning processes. Problems and experiences which children encounter in their school and in their learning process, may have important negative consequences for them. Their self-image and feeling of competence are significantly determined by these problems and experiences. Therefore these do not only affect their functioning at elementary school, but also their functioning in higher education, or even their access to society.
- 4 The learning and behavioural problems of double-quick learning children may be or may become very severe. The problems may be reflected in underachievement, obstructions in the development of the child, loss of motivation, boredom, depressive disorders, social and emotional problems and mental health problems. When pupils are not adequately supervised, they may even quit education.
- 5 The learning and behavioural problems of double-quick learners are almost exclusively caused by matching problems. These matching problems can be one-sided or two-sided. When environmental actors underestimate the cognitive, social and emotional capabilities of the quick-witted learner for an extended period of time, the matching problems are one-sided. In this study, we call this *underdemanding*. When also the environmental actors do not or insufficiently meet the cognitive, social and emotional expectations or requirements of the double-quick learners, the matching problems are two-sided. We call this in this study *incongruity*.
- 6 Education adjustments should focus on the following three areas to prevent cognitive, social, emotional and psychological problems of double-quick learning children:
  - a) provide cognitive challenges, with important tools as acceleration and qualitative enrichment;
  - b) create a positive and understanding environment in which social contacts are encouraged and
  - c) provide personal support and guidance.
- 7 Efforts to offer double-quick learners a stimulating environment turn out to be effective. Many (inter-) national studies have found that accelerated double-quick learners function cognitively better and social-emotionally similar or better than their 1-year-older classmates. These learners show little to no adjustment problems.

## II RESEARCH DESIGN

In this paragraph the conceptual model is explained. Also the sub-questions of this research and the research methods are described.

### *Conceptual model*

For this research, the extent to which education and policy actors effectively apply scientific knowledge regarding the education of double-quick learners and factors that affect the application process have been analysed. As conceptual model for this analysis the Reasoned Action Approach (RA-approach) of Fishbein and Ajzen has been used. With this approach the behaviour of a person, group of persons, an organization or society as a whole can be studied.

In the RA approach behaviour is considered as a target-oriented action and an observable event that takes place at a particular time and in a particular context. Behaviour therefore shows four elements: (1) the action performed; (2) the target at which the action is directed; (3) the context in which the action is performed and (4) the time at which the action takes place. These four elements can be defined at different levels of abstraction, from general to very specific.

Fishbein and Ajzen assume that the behaviour of an actor is based on his beliefs (Figure 1 in paragraph 1.2.2). These beliefs serve to guide in a logical, coherent and often automatic way the intention or the plan of an actor to perform or not perform planned or spontaneous behaviour. This behaviour does not need to be rational, as the beliefs of the actor may be inaccurate, biased or irrational.

The intention is the best single predictor of behaviour, provided that the actor is actually capable and in the position to implement his intention. Two factors are essential for resulting into actual the behaviour: (1) the actor needs to have the necessary skills and abilities to implement the behaviour and (2) the environmental factors need to facilitate the implementation of the intention, or at least not to prevent the actor from carrying out his intentions. Examples of such environmental factors are colleagues, management, social environment and government policy (Figure 2 in section 1.2.2).

The beliefs of an actor represent his substantive reasons to show certain behaviour. These beliefs form a deeper level of analysis than the intention. The beliefs of the actor explain the way in which he looks at the behaviour. In the RA-approach three beliefs are distinguished: behavioural, normative and control beliefs. People show their behavioural beliefs when they express the positive or negative consequences they might experience if they perform the behaviour. People demonstrate their normative beliefs when they act in accordance with the beliefs of important individuals or groups who approve

or disapprove of specific behaviour. And people finally exhibit their control beliefs if they show their beliefs on personal and environmental factors that can help or impede their attempts to perform their behaviour. These beliefs cause the ultimate attitude of the actor, the experienced social pressure and the assessment of its own effectiveness (Figure 3 in § 1.2.2).

The beliefs of an actor are influenced by background factors. In the conceptual model personal, socio-cultural and information-background factors are identified (Figure 4 in § 1.2.2). Background factors of the actor might explain the origin of his beliefs and the reason why the actor cherishes certain beliefs.

### *Sub-questions*

For a thorough investigation of the behaviour of primary school actors it is necessary that also the behaviour of the pedagogical academies (pabo's) and the dominant beliefs in Dutch society are examined.

Pabo's, the institutions for schoolteacher-education in the Netherlands, are the main suppliers of knowledge for primary school actors. They therefore form the common information-background factor of these actors in terms of the conceptual model. In this way, pabo's influence the behaviour of the primary school actors.

The dominant beliefs in Dutch society affect both the behaviour of education and policy actors by influencing their beliefs and the national education policy by influencing politics. The beliefs of the actors and the national education policy may either facilitate or hinder the application in practice of scientific knowledge on double-quick learners. Therefore the dominant beliefs in society form the most important common socio-cultural background factor of education and policy actors and the most important environmental factor of primary school actors in terms of the conceptual model.

In this thesis the following questions are examined.

- 1 Which factors are decisive for the extent to which scientific knowledge regarding education of double-quick learning children is being applied in primary school?
- 2 Which factors determine the extent to which transfer of scientific knowledge regarding the education of double-quick learning children is included in the programming of pabo's?
- 3 Which dominant beliefs in Dutch society ultimately form the basis of the education of double-quick learning children?

### *Research methods*

For each sub-question a separate research has been carried out. That is, a literature study for primary school level, a case study for pabo level and a genealogical analysis for society level.

For the literature study scientific studies, publications and (policy) documents regarding the educational situation of double-quick learners in Dutch primary schools have been analysed.

A case study with 3 embedded units of analysis has been carried out to analyse the behaviour of the pabo's. These cases have been selected from the group of 25 institutions of higher education in the Netherlands that provide a pabo-education. These institutions are active at 46 different locations. The behaviour of three of them has been studied more extensively. As embedded units those pabo-locations have been selected that are expected to provide most information, as well as most varying information. The first pabo is the only one in the Netherlands that offers a minor regarding the education of double-quick learners. The second pabo is the only one in the Netherlands that has a lectureship on *fitting education* [so-called *passend onderwijs*] for double-quick learners among other pupils. The third pabo is selected because this pabo is one of the two pabo's which have not included any indication in their published curricula of the academic year 2014-2015 regarding transfer of knowledge on double-slow and double-quick learning children, fitting education and dealing with differences between pupils.

The third study relates to the dominant beliefs in Dutch society, and is based on a genealogical analysis. Genealogy concerns research into the origins, the *wirkliche Historie* according to Nietzsche. In this genealogical analysis the underlying dominant beliefs regarding education of double-quick learning children in Western society in general and in the Netherlands in particular have been described. Hereto the dominant beliefs on atypical children, and in particular on children with an abnormal intelligence, have been analysed concerning the period 1813 to 2015. The genealogical analysis is carried out from a political, legal, economic, pedagogical, psychological and sociological perspective.

### III CONCLUSION

Based on the results of the literature study, the case study and the genealogical analysis, the research question is answered.

The scientific knowledge regarding double-quick learners and the education of double-quick learning children is hardly applied in primary education, because

- 1 dominant beliefs in Dutch society hinder the application of scientific knowledge;
- 2 education and policy actors in society, pabo's and primary schools have insufficient knowledge of this scientific knowledge.

The dominant beliefs in Dutch society regarding double-quick learning children and special education for this group are mostly negative or rejective. There is a negative attitude and negative social pressure.

Traditionally, there is a negative attitude in Dutch society regarding double-quick learning children and education adjusted to them. This attitude is based on three dominant beliefs.

The first is the relationship that is established between precocity and insanity. The rhyme of Dutch poet Jacob Cats is often cited: *early ripe, early rot, early wise, early mad*.

The second conviction concerns the emotional resistance against adjusted education for an *intellectual elite*.

By adapted education double-quick learning children would be given preferential treatment while they already are in a favourable situation, as perceived by many actors. The emotional resistance is inspired by the eugenic ideology. In eugenics, intelligence symbolizes the superior and stupidity the less-worthy or inferior. After the degeneration of the eugenic ideology during the Second World War this emotional resistance seems to have gotten a permanent character.

The third dominant belief in Dutch society is the opinion that specific attention towards double-quick learning children is not necessary and comes at the expense of attention to others.

The prevailing negative social pressure is based on the dominant political egalitarian norm and negative public opinion. Attention to double-quick learning children is considered to be in contradiction to egalitarianism. Therefore, providing special education for these children is rejected. Instead, the double-slow learning and weak students should be helped. Equity and excellence are considered as antagonists.

The negative public opinion is also reflected in the media and establishes a threshold for the adjustment of education.

The genealogical research into Dutch society shows that the attention to double-quick learners is cyclical. Often in times of political or economic crises, the negative attitude and the negative social pressure are temporarily suppressed, to flare up later on.

The dominant beliefs in society result in a predomination of the paradigm of equality in Dutch primary education, a political-egalitarian motto.

Besides the mostly negative or rejective dominant beliefs in society, there is also a general lack of scientific knowledge regarding double-quick learners and appropriate education of these children.



The education and policy actors are not aware of the severe consequences, as mentioned earlier, of underdemanding and incongruity in regular education for double-quick learning children.

The lack of scientific knowledge among education and policy actors in society, pabo and primary school is succinctly expressed in the remarkable fact that Gardner's multiple intelligences theory is popular among these actors. Gardner's theory is consistent with the dominant politico-egalitarian norm in society. The fundamental criticisms on this theory by many scientists since its publication in 1983, appear not to be heard.

The negative dominant beliefs and the lack of scientific knowledge in society, finally result in the situation that it is nearly impossible for primary school actors to apply the scientific knowledge that is available in educational practice.

#### IV RECOMMENDATIONS

The findings of this study lead to the following recommendations.

- 1 Double-quick and (double-)slow learning children should both be considered as pupils whose education should be adapted to their different learning processes.
- 2 The classification for children with IQ scores of 90 and higher should be adapted for use in the school environment
- 3 At primary school, pabo and society level, knowledge should be spread regarding double-quick learners and the necessary changes in their education.
- 4 The knowledge and skills to adjust the education to double-quick learning children should become one of the professional requirements for teachers. As a result, education actors could also be capable of adjusting the education to quick-learners and above-average learners.
- 5 The scientific knowledge concerning double-quick learning children should actively be shared with doctors, clinical staff, social workers, educators, psychologists, psychiatrists and others who are faced with requests for help from double-quick learners. It should be shared with school boards, politicians, policy makers and policy advisors of the Ministry of Education as well.
- 6 Theories like the multiple intelligence theory and models like the Munich model should no longer be applied in education and in education policy. These theories and models are only applicable in the field of talents and skills, not in the field of intelligence.
- 7 Myths on double-quick learners should be unmasked and contested. These myths can be invalidated through study and information material, textbooks, education and training of students, teachers and actors as mentioned under point 5.

- 8 Study material of teacher training programs (pabo's) should include scientific knowledge concerning the education of double-quick learning children and the need to adjust the education of these children. This knowledge should not only be available to the students in textbooks, but also actively be communicated by the pabo teacher.
- 9 At primary school, pabo and in society measures should be taken to facilitate that double-quick learning children receive sufficient educational care that is adjusted to their learning processes.
- 10 The scientific knowledge concerning the education to double-quick learners should be transferred to students in the main phase of the schoolteacher (pabo-) programming with a minimum workload of 5 ECTS.
- 11 The data from the student tracking system should be used to identify children that are developing quicker than average. The data should also be used to adjust the education to their learning process.
- 12 The curriculum offered in education should not only be in line with the cognitive level of the individual pupil, but also offer the child the opportunity to practice his skills at his own level.
- 13 The scientific knowledge regarding double-quick and double-slow learning children should be combined into a multidisciplinary research centre at the university.

Members of this knowledge centre should provide for study material, after – and refresher courses and training to education and policy actors at primary school and college (pabo's). They should also share their knowledge with at least the actors mentioned before, initiate a public debate about education concerning double-quick and double-slow learning children and create support for continuous adjustments of the education for these children.

If these recommendations are followed, this should lead to egalitarian education, which does not mean “everyone is entitled to the same education” but “everyone is entitled to the same educational challenge”.<sup>5</sup>

---

5 Van Harten - De Heer 2016, p. 235.

# Literatuur en bronnen

## *Literatuur en gedrukte bronnen*

### **Ackerman, Intelligence 2014/45**

Ph.L. Ackerman, 'Nonsense, common sense, and science of expert performance: talent and individual differences', *Intelligence*, (vol. 45) 2014, p. 6-17.

### **Advies Herijking bekwaamheidseisen 2013**

*Advies Herijking bekwaamheidseisen* (brief aan de Minister van OCW), kenmerk 20130257/1062, Den Haag: Onderwijsraad 2013.

### **Ahlers & Nederland, Min. O&W 1975**

J. Ahlers & Nederland, Min. van Onderwijs en Wetenschappen, *Meer mensen mondig maken* (samenvatting discussienota *Contouren van een toekomstig onderwijsbestel*), 's-Gravenhage: Van Poll / Staatsdrukkerij 1975.

### **Allen, British Journal of Educational Studies 2011/59**

A. Allen, 'Michael Young's The Rise of the Meritocracy: a philosophical critique', *British Journal of Educational Studies*, (vol. 59 / no. 4), 2011, p. 367-382.

### **Allison & Zelikow 1999**

G.T. Allison & Ph. D. Zelikow, *Essence of decision. Explaining the Cuban Missile Crisis*, New York: Longman 1999.

### **Ankersmit 1990**

F.R. Ankersmit, *De navel van de geschiedenis. Over interpretatie, representatie en historische realiteit*, Groningen: Historische Uitgeverij 1990.

### **Artikel 23 grondwet in maatschappelijk perspectief 2012**

*Artikel 23 grondwet in maatschappelijk perspectief*, Den Haag: Onderwijsraad 2012.

### **Baker, Gifted Child Quarterly 1995/39**

J. Baker, 'Depression and Suicidal Ideation Among Academically Gifted Adolescents', *Gifted Child Quarterly*, (vol. 39 / no. 4), 1995, p. 218-223.

### **Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010**

N. Bakker, J. Noordman & M. Rietveld-van Wingerden, *Vijf eeuwen opvoeden in Nederland. Idee en praktijk 1500 – 2000*, Assen: Van Gorcum 2010.

### **Barbe & Renzulli 1981**

W.B. Barbe & J.S. Renzulli (red.), *Psychology and Education of the Gifted*, New York: Irvington Publishers 1981.

### **Bekkers 2007**

V.J.J.M. Bekkers, *Beleid in beweging. Achtergronden, benaderingen, fasen en aspecten van beleid in de publieke sector*, Den Haag: Uitgeverij Lemma 2007.

### **Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding 2010**

*Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding. Referentiekader voor curriculum en toetsing*, Utrecht: Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) 2010.

**Beleidsnotitie Governance 2005**

*Beleidsnotitie Governance: Ruimte geven, verantwoording vragen en van elkaar leren*, Den Haag: Ministerie van OCW 2005.

**Bemmel, van & Ver. Hogescholen 2014**

A. van Bemmel & Vereniging Hogescholen, *Hogescholen in historisch perspectief*, Den Haag: Vereniging Hogescholen 2014 (online publiek).

**Berndsens, Paulussen-Hoogeboom & Timmermans 2013**

F.E.M. Berndsens, M.C. Paulussen-Hoogeboom & M.C.L. Timmermans, *Inventarisatie Initiatieven Opleiden in de School*, (eindrapport in opdracht van het Ministerie van OCW), Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek 2013.

**Betts & Neihart, Gifted Child Quarterly 1988/32**

G.T. Betts & M. Neihart, 'Profiles of the Gifted and Talented', *Gifted Child Quarterly*, (vol. 32 / no. 2) 1988, p. 248-253.

**Biojone, e.a., European Neuropsychopharmacology 2011/21**

C. Biojone e.a., 'P2d.019, Antidepressant – like effects of DNA methylation inhibition in hippocampus: Participation of brain derived neurotrophic factor' (Paper van het 24<sup>e</sup> ECNP Congress), *European Neuropsychopharmacology*, (vol. 21 / suppl. 3) 2011, p. S412.

**Blok, Oostdam & Peetsma 2006**

H. Blok, R. Oostdam & T. Peetsma, *Het nieuwe leren in het basisonderwijs; een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk*, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut UvA 2006.

**Blom & Lamberts 2003**

J.C.H. Blom & E. Lamberts (red.), *Geschiedenis van de Nederlanden*, Baarn: HB uitgevers 2003.

**Boef-van der Meulen, Schüssler & Karsten 1993**

S. Boef-van der Meulen, I. Schüssler & S. Karsten, *Schemergebieden. Het bestuurlijk middenniveau in het primair onderwijs*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau SCO / Kohnstamm VUGA Uitgeverij 1993.

**Boeije, 't Hart & Hox 2009**

H. Boeije, H. 't Hart & J. Hox (red.), *Onderzoeksmethoden*, Amsterdam: Boom Onderwijs 2009.

**Boekholt & de Booy 1987**

P.Th.F.M. Boekholt & E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen: Van Gorcum 1987.

**Boekholt, e.a. 2002**

P.Th.F.M. Boekholt e.a. (red.), *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat*, Assen: Van Gorcum 2002.

**Bolkestein, Duindam & Menkveld 1990**

G. Bolkestein, S.J.G. Duindam & H. Menkveld, *Ontwikkelingslijnen naar Speciaal Onderwijs. Met een kroniek van het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs in Nederland van 1920 tot 1990* (serie Speciaal Onderwijs en Zorgverbreding), Nijkerk: Uitgeverij Intro 1990.

**Bolkestein & Menkveld 1978**

G. Bolkestein & H. Menkveld, *Ontwikkelingslijnen naar Speciaal Onderwijs* (serie Speciaal Onderwijs), Nijkerk: Uitgeverij Callenbach 1978.

**Bolle, e.a. 1976**

C.M. Bolle e.a. (red.), *Het onderwijs gekleurd. Zes politieke en levensbeschouwelijke visies op het onderwijs* (Nederlandse Bibliotheek voor Onderwijskunde deel 8), Leiden: Uitgeverij Stafleu 1976.

**Bongaards & Sas 2003**

B. Bongaards en J. Sas, *Praktijkboek leerlingenzorg. Omgaan met zorgleerlingen in de school*, Groningen: Wolters-Noordhoff 2003.

**Boulanger, Peters & Hoogeveen 2000**

M. Boulanger, W. Peters & L. Hoogeveen, *Help, mijn dochter is hoogbegaafd*, Utrecht: Uitgeverij Lemma 2000.

**Brain, The Lancet 1948/1**

W.R. Brain, 'Some reflections on genius', *The Lancet*, (vol. 1 / nr. 6505) 1948, p. 661-665, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(48\)91962-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(48)91962-X).

**Bronneman-Helmers 2011**

H.M. Bronneman-Helmers, *Overheid en onderwijsbestel. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)* (diss. Amsterdam UvA), Den Haag: SCP Texcetera 2011.

**Brown, e.a., Gifted Child Quarterly 2005/49**

S.W. Brown e.a., 'Assumptions Underlying the Identification of Gifted and Talented Students', *Gifted Child Quarterly*, (vol. 49 / no. 1) 2005, p. 68-79.

**Bruggencate, ten, 2004**

B.H. ten Bruggencate, *Het laatste kwartier, Gelijke kansen in het Groninger onderwijsbeleid in de jaren 1975-2000* (diss. Groningen), Groningen: Van Gorcum 2004.

**Bruggen slaan 2012**

*Bruggen slaan. Regeerakkoord VVD-PvdA*, 's-Gravenhage, 2012.

**Bruinsma & Zwanenburg 1992**

G.J.N. Bruinsma & M.A. Zwanenburg (red.), *Methodologie voor bestuurskundigen. Stromingen en methoden*, Muiderberg: Coutinho 1992.

**Buddingh 1976**

B. Buddingh, 'Christelijk onderwijs: appèl en uitdaging', in: Bolle, e.a. 1976, p. 47-89.

**Colangelo & Assouline 2000**

N. Colangelo & S.G. Assouline, 'Counseling Gifted Students' in: Heller, e.a. 2000, p. 595-607.

**Colangelo, Assouline & Gross 2004**

N. Colangelo, S.G. Assouline & M.U.M. Gross, *A Nation Deceived. How Schools Hold Back America's Brightest Students (Volume 1)*, Iowa City: University of Iowa 2004 (boek en online).

**Colangelo & Davis 2003**

N. Colangelo & G.A. Davis (red.), *Handbook of Gifted Education*, Wisconsin USA: Pearson Education 2003.

**Colangelo & Davis, Introduction and Overview 2003**

N. Colangelo & G.A. Davis, 'Introduction and Overview', in: Colangelo & Davis 2003, p. 3-10.

**Cross, Cassady & Miller, Gifted Child Quarterly 2006/50**

T.L. Cross, J.C. Cassady & K.A. Miller, 'Suicide ideation and personality characteristics among gifted adolescents', *Gifted Child Quarterly*, (vol. 50 / no. 4) 2006, p. 295-306.

**Dahrendorf 1961**

R. Dahrendorf, *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen. Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften aus dem Gebiet der gesamten Staatswissenschaften* (Heft 232), Tübingen: Mohr Siebeck 1961.

**Darwin 1860**

Ch. Darwin, *Het ontstaan der soorten van dieren en planten door middel van de natuurkeus, of het bewaard blijven van bevoorregte rassen in den strijd des levens* (vertaald door T.C. Winkler), Haarlem: Kruseman 1860.

**Dasberg 1984**

L. Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*, Meppel: Boom drukkerijen 1984.

**Dekker 1995**

R. Dekker, *Uit de schaduw in 't grote licht. Kinderen in egodocumenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*, Amsterdam: Uitgeverij Wereldbibliotheek 1995.

**Depaepe 1998**

M. Depaepe, *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven: Acco 1998.

**Depaepe 2005**

M. Depaepe, 'Geen ambacht zonder werktuigen. Reflecties over de conceptuele omgang met het pedagogische verleden', in: Depaepe, Simon & Van Gorp 2005, p. 23-71.

**Depaepe, Simon & Van Gorp 2005**

M. Depaepe, F. Simon & A. van Gorp (red.), *Paradoxen van pedagogisering. Handboek pedagogische historiografie*, Leuven: Acco 2005.

**Dixhoorn, van, 2006**

A. van Dixhoorn, *De stem des volks. Publieke opinie, opinieonderzoek en democratie*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau 2006.

**Dodde 1993**

N.L. Dodde, *Dag, mammoet! Verleden, heden en toekomst van het Nederlandse schoolsysteem*, Leuven: Garant 1993.

**Doolaard & Oudbier 2010**

S. Doolaard & M. Oudbier, *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs* (rapport GION / Universiteit Groningen), Utrecht: Inspectie voor het Onderwijs 2010.

**Driessen, Mooij & Doesborgh 2007**

G. Driessen, T. Mooij & J. Doesborgh, *Hoogbegaafdheid van leerlingen in het primair onderwijs. Ontwikkelingen en samenhangen met kenmerken van thuis, de groep en de school*, Nijmegen: ITS Radboud Universiteit 2007.

**Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963**

P.A. Duminy & Stichting Onderwijs Oriëntatie, *Begaafdheid en die onderwys begaafde kinders* (serie Verdiept inzicht, deel XVIII), Amsterdam: Meulenhoff e.a. 1963.

**Dweck, American Psychologist 2012/67**

C.S. Dweck, 'Mindsets and Human Nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide and, willpower', *American Psychologist*, (vol. 67 / no. 8) 2012, p. 614-622, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029783>.

**Een goede basis 2012**

*Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo*, Den Haag: HBO-raad, Vereniging Hogescholen 2012.

**Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap 2013**

*Eindrapport van de monitor krachtig meesterschap*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2013.

**Elias (1939) 1980**

N. Elias, *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*, Basel: Haus zum Falken 1939; herdruk Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1980.

**Elias (1939) 1982**

N. Elias, *Het civilisatieproces. Sociogenetische en psychogenetische onderzoeken. Deel 1*, Utrecht: Het Spectrum 1982 (*Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen. Band 1* 1939, vertaald door W. Kranendonk e.a.).

**Elias 1992**

N. Elias, *Studien über die Deutschen Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*, Seiten: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 1992.

**Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, Psychological Review 1993/100**

K.A. Ericsson, R.Th. Krampe & C. Tesch-Römer, 'The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance', *Psychological Review*, (vol. 100 / no. 3) 1993, p. 363-406.

**Esch, van, 1988**

W. van Esch, *Schoolbesturen en de vrijheid van onderwijs. Bestuurlijke en organisatorische factoren van invloed op de benutting van beleidsruimte door bijzondere schoolbesturen*, Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen 1988.

**Essen & Imelman 1999**

M. van Essen & J.D. Imelman, *Historische pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800*, Baarn: Intro 1999.

**Eurybase 2009**

Eurybase, *Organisatie van het onderwijssysteem in Nederland 2008/09*, Europese Commissie Eurydice Nederland 2009.

**Fischer, e.a. 1996**

C.S. Fischer e.a., *Inequality by Design. Cracking the Bell Curve Myth*, New Jersey: Princeton University Press 1996.

**Fishbein & Ajzen 2010**

M. Fishbein en I. Ajzen, *Predicting and changing behaviour. The Reasoned Action Approach*, New York: Psychology Press 2010.

**Foucault (1961) 1982**

M. Foucault, *Geschiedenis van de waanzin in de zeventiende en achttiende eeuw*, Meppel: Boom 1982 (*Histoire de la folie à l'âge classique* 1961, vertaald door C.P. Heering-Moorman).

**Foucault (1966) 1994**

M. Foucault, *The order of things: An archaeology of the human sciences*, New York: Vintage Books 1994 (*Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines* 1966, vertaald door Tavistock).

**Foucault 1981**

M. Foucault, 'Nietzsche, de genealogie, de geschiedschrijving', in: Foucault & Deleuze (1971) 1981, p. 7-44.

**Foucault & Deleuze (1971) 1981**

M. Foucault & G. Deleuze, *Nietzsche als genealoog en als nomade*, Nijmegen: Socialistische Uitgeverij 1981, (*Nietzsche, la généalogie, l'histoire* 1971, vertaald door E. Bolle).

**Frankrijker, de, 1988**

J.J.G.B. de Frankrijker, *De katholieke onderwijzersopleiding. Organisatie en ideologie 1889-1984*, Meppel: Krips Repro 1988.

**Frijling-Schreuder, Ned. Tijdschr Geneesk 1965/109**

E.C.M. Frijling-Schreuder, 'Schoolziekte', *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, (vol. 109) 1965, p. 225-230.

**Gallagher 2003**

J.J. Gallagher, 'Issues and Challenges in the Education of Gifted Students', in: Colangelo & Davis 2003, p. 11-23.

**Galton 1892**

F.R.S. Galton, *Hereditary Genius*, London: Macmillan 1892.

**Gardner, H., 1985**

H. Gardner, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, New York: BasicBooks 1985.

**Gardner, H., 1997**

H. Gardner, *Extraordinary Minds. Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of Our Extraordinariness* (Master Minds Series), New York: BasicBooks 1997.

**Gardner, H., 1999**

H. Gardner, *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*, New York Basic Books 1999.

**Gardner, J.W., 1961**

J.W. Gardner, *Excellence. Can We Be Equal and Excellent Too?*, New York: Harper & Brothers Publishers 1961.

**Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008**

J.W. Geelhoed, A.J.C. Struiksmā & E.H.M. Moesker, 'Intelligentieonderzoek', in: Kievit, Tak & Bosch 2008, p. 383-438.

**Geelhoed & Vieijra 2008**

J.W. Geelhoed & J.P.M. Vieijra, 'Onderzoek naar leervorderingen', in: Kievit, Tak & Bosch 2008, p. 439-477.

**Gerven, van, 2008**

E. van Gerven, *Slim beleid, Keuzes en consequenties bij beleid voor hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*, Assen: Van Gorcum 2008.

**Gerven, van, 2009**

E. van Gerven (red.), *Handboek hoogbegaafdheid*, Assen: Van Gorcum 2009.

**Gerven, van, Inleiding 2009**

E. van Gerven, 'Inleiding', in: Van Gerven 2009, p. 1-3.

**Ginjaar-Maas 1985**

N.J. Ginjaar-Maas, 'Toespraak van de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen. "Hoge begaafdheid: een uitdaging"' (ter gelegenheid van de opening van het symposium "Hoogbegaafden in de samenleving" te Nijmegen op 17 mei 1984), in: Mönks & Span 1985, p. 11-16.

**Goetz, e.a., Motiv Emot 2014/38**

Th. Goetz e.a., 'Types of boredom: An experience sampling approach', *Motivation and Emotion*, (vol. 38 / no. 3) 2014, p. 401-419, <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>.

**González-Pardo & Pérez Álvarez, Psicothema 2013/25**

H. González-Pardo & M. Pérez Álvarez, 'Epigenetics and its implications for Psychology', *Psicothema*, (vol. 25 / no. 3) 2013, p. 3-12, <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2012.327>.

**Goodey 2011**

C.F. Goodey, *A History of Intelligence and Intellectual Disability. The Shaping of Psychology in Early Modern Europe*, Farnham: Ashgate Publishing 2011.



**Goudsblom 1987**

J. Goudsblom, *De sociologie van Norbert Elias. Weerklank en kritiek. De civilisatietheorie*, Amsterdam: Meulenhoff 1987.

**Groen, in 't, de Roon & Slaman 2016**

A. in 't Groen, C. de Roon en Slaman (red.), *Leids-Haags Allegorieënlexicon. Leiden University Dual PhD Centre The Hague*, Delft: Eburon 2016.

**Groot, de, 1985**

A.D. de Groot, 'Over algemene begaafdheid: begrip, manifestaties, verdeling', in: Mönks & Span 1985, p. 33-60.

**Gross 2000**

M.U.M. Gross, 'Issues in the Cognitive Development of Exceptionally and Profoundly Gifted Individuals', in: Heller, e.a. 2000, p. 179-192.

**Guldemon, e.a. 2003**

H. Guldemon e.a., *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs*, Groningen: GION/ Rijksuniversiteit Groningen 2003.

**Guldemon, e.a., Educational Research and Evaluation 2007/13**

H. Guldemon e.a., 'Do Highly Gifted Students Really Have Problems?' *Educational Research and Evaluation*, (vol. 13 / no. 6) 2007, p. 555-568, <http://dx.doi.org/10.1080/13803610701786038>.

**Guttek 2000**

G.L. Guttek, *American Education 1945-2000. A History and Commentary*, Illinois: Waveland Press 2000.

**Haenen 2011**

Haenen, J., *Onderzoek onderwijsbehoeften hoogbegaafde kinderen Interviews oudervereniging Pharos* (rapportage onderzoek), Leiden: Lectoraat PO/IE Hogeschool Leiden, 2011, [https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/onderzoek-hoogbegaafdheid-in-het-basisonderwijs\\_laast\\_geraadpleegd\\_op\\_14\\_maart\\_2017](https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/onderzoek-hoogbegaafdheid-in-het-basisonderwijs_laast_geraadpleegd_op_14_maart_2017).

**Haenen & Mol Lous, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs 2014/31/32**

J. Haenen & A. Mol Lous 'Succesfactoren voor passend onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen: adviezen voor (aankomende) leerkrachten en opleidingen', *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, (vol 31 / 32, 4 / 1) 2014, p. 66-79.

**Hagedoorn-Vorstheuvel La Brand 1924**

A.C. Hagedoorn-Vorstheuvel La Brand, *Soortvorming en eugenetica* (diss. Leiden 1924-39), 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff 1924.

**Hambrick, e.a., Intelligence 2014/45**

D.Z Hambrick e.a., 'Deliberate practice: is that all it takes to become an expert?', *Intelligence*, (vol 45) 2014, p. 34-45, <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.04.001>.

**Hamers, Ruijsenaars en Leseman 2008**

J.H.M. Hamers, A.J.J.M. Ruijsenaars & P.P.M. Leseman, 'Leergeschiktheid, leertests en onderwijs', in: Kievit, Tak & Bosch 2008, p. 479-495.

**Harten – de Heer, van, 2016**

W. van Harten – de Heer, 'Nature – nurture', in: Groen, in 't, de Roon & Slaman 2016, p. 229-235

**Heek, van, e.a. 1976**

F. van Heek e.a. *Het verborgen talent. Milieu schoolkeuze en schoolgeschiktheid*, Meppel: Boom en Zn. 1976.

**Heiden, van der, 2004**

P. van der Heiden, *In de schaduw van de Mammoet. Het onderwijsbeleid van minister F.J.Th. Rutten (1948-1952)*, Zutphen: Walburg Pers 2004.

**Heijmans, e.a., PNAS 2008/105**

B.T. Heijmans e.a., 'Persistent epigenetic differences associated with prenatal exposure to famine in humans', *PNAS*, (vol 105 / no. 44) 2008, p. 17046-17049, doi:10.1073/pnas.0806560105.

**Heijnen, Van der Steeg & Ooms 2015**

S. Heijnen, M. van der Steeg & T. Ooms, *Evaluatie van de Lerarenbeurs: Aanvragers, Deelnemers en Afronding* (CPB Achtergronddocument 29 april 2015, Behoort bij CPB Discussion Paper 305), Den Haag: CPB 2015.

**Heller, e.a. 2000**

K.A. Heller e.a. (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford: Elsevier Science 2000.

**Henkens 2010**

L.S.J.M. Henkens, *Het onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. (Begeleidende beschouwing bij het onderzoeksrapport van GION), Utrecht: Inspectie van het Onderwijs/Ministerie van OCW 2010.

**Herderschêe 1956**

D. Herderschêe, *Achterlijke kinderen*, Groningen: Wolters 1956.

**Herweijer & Vogels 2013**

L. Herweijer & R. Vogels, *Veel ouders betrokken bij onderwijs van hun kind. Leraren kritisch over inzet ouders* (persbericht), Den Haag: SCP 23 september 2013 .

**Herweijer, Vogels & Andriessen 2013**

L. Herweijer, R. Vogels & I. Andriessen, *Samen scholen. Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*, Den Haag: SCP 2013.

**Herwerden, van, 1929**

M.A. van Herwerden, *Erfelijkheid bij den mensch en eugenetiek*, Amsterdam: Maatschappij voor goede en goedkoope lectuur Nederlandse Bibliotheek 1929.

**Hettema 2007**

P. Hettema, 'Ontwikkeling van de autonomie van het Nederlands onderwijs', in: Hettema & Lenssen 2007, p. 13-33.

**Hettema & Lenssen 2007**

P.Hettema & L. Lenssen (red.), *Van wie is het onderwijs. De veranderende rol van leraar, manager en minister*, Amsterdam: Balans 2007.

**Heuvel, van den, 2005**

J.H.J. van den Heuvel, *Beleidsinstrumentatie. Sturingsinstrumenten voor het overheidsbeleid*, Utrecht: Lemma 2005.

**Hobéon Management Consult 2011**

Hobéon Management Consult, *Handreiking Didactische cursussen voor hbo-docenten*. (in opdracht van Zestor arbeidsmarkt en opleidingsfonds hbo), Den Haag: HBO-raad / Vereniging Hogescholen 2011.

**Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen? 2015**

*Hoe gaan we om met onze best presterende leerlingen? De huidige praktijk in het primair en voortgezet onderwijs, met voorbeelden en vragen ter inspiratie*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2015.

**Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren? 2004**

*Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?*, Den Haag: Onderwijsraad 2004.

**Holahan & Sears 1995**

C.K. Holahan & R.R. Sears, *The gifted group in later maturity, Volume VI Genetic studies of genius*, Stanford: Stanford University Press 1995.

**Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd? PIP 2004/10**

'Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd?', *PIP*, (vol. 10 / no. 21) 2004, p. 34-37.

**Hoogerwerf & Herweijer 2008**

A. Hoogerwerf & M. Herweijer, *Overheidsbeleid. Een inleiding in de beleidswetenschap*, Alphen aan den Rijn: Kluwer 2008.

**Hoogeveen 2008**

A.L.M. Hoogeveen, *Social Emotional consequences of Accelerating Gifted Students* (diss. Nijmegen), Nijmegen: Radboud Universiteit 2008.

**Hoogeveen, e.a. 2003**

A.L.M. Hoogeveen e.a., *Jonge, Versnelde Leerlingen in het Voortgezet Onderwijs. Omgaan met leerlingen die, door het versneld doorlopen van de basisschool, als (zeer) jonge leerling het voortgezet onderwijs binnen komen* (brochure CPS), Nijmegen: CBO 2003.

**Hoogeveen, e.a. 2004**

A.L.M. Hoogeveen e.a., *Onderwijsaanpassingen voor hoogbegaafde leerlingen. Meta-analyses en overzicht van internationaal onderzoek* (verslag ITS / FSW / Orthopedagogiek LO/ CBO, Nijmegen: RU Nijmegen 2004.

**Houwaart, Hygiënisch denken en doen 1993**

E.S. Houwaart, 'Hygiënisch denken en doen', in: Lintsen, e.a. 1993, p. 12-17.

**Houwaart, Medische statistiek 1993**

E.S. Houwaart, 'Medische statistiek', in: Lintsen, e.a. 1993, p. 18-45.

**Houwaart, Professionalisering en staatsvorming 1993**

E.S. Houwaart, 'Professionalisering en staatsvorming', in: Lintsen, e.a. 1993, p. 80-92.

**Hoy, JPH 2008/2**

D.C. Hoy, 'Genealogy, Phenomenology, Critical Theory', *JPH*, (vol. 2 / no. 3) 2008, p. 276-294, <http://dx.doi.org/10.1163/187226308X335967>.

**Humphrey 1962**

G. Humphrey, 'Introduction' in: Itard (1801) 1962, p. V-XIX.

**Hupe 2007**

P. Hupe, *Overheidsbeleid als politiek. Over de grondslagen van beleid*, Assen: Van Gorcum 2007.

**Idenburg 1958**

Ph.J. Idenburg, *De sleutelmacht der school* (mededelingen van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, no. 63), Groningen: Wolters 1958.

**Idenburg 1962**

Ph.J. Idenburg, *Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen* (mededelingen van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de universiteit van Amsterdam, no. 68), Groningen: Wolters 1962.

**Idenburg 1967**

Ph.J. Idenburg, *Het schoolwezen als economisch verschijnsel* (rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de maatschappelijke achtergronden van onderwijs en opvoeding, de vergelijkende opvoedkunde daaronder begrepen aan de Universiteit van Amsterdam op maandag 2 oktober 1967), Groningen: Wolters 1967.

**Itard (1801) 1962**

J.M.G. Itard, *The Wild Boy of Aveyron*, New York: Meredith Publishing Company 1962 (*L'enfant sauvage* 1801, vertaald door G. Humphrey & M. Humphrey).

**Jaarboek Onderwijs in cijfers 2011**

*Jaarboek Onderwijs in cijfers 2011*, Den Haag: CBS 2011 (boek en online).

**Jolly, Gifted Child Today 2008/31**

J.L. Jolly, 'Lewis Terman: Genetic Study of Genius – Elementary School Students', *Gifted Child Today*, (vol. 31 / no. 1) 2008, p. 27-33.

**Kapteyn 1980**

P. Kapteyn, *Taboe, macht en moraal speciaal in Nederland. Synopsis*, Amsterdam: De Arbeiderspers 1980.

**Karsten 1976**

S. Karsten, 'De marxistische visie op het onderwijs', in: Bolle, e.a. 1976, p. 123-151.

**Kerncijfers 2009-2013 2014**

*Kerncijfers 2009-2013* (rapport van het Ministerie van OCW), 's-Gravenhage: Vijfkeerblauw 2014.

**Kett, AJS 1978/84**

J.F. Kett, 'Curing the Disease of Precocity', *AJS*, (vol. 84 / Supplement) 1978, p. S183-S211.

**Kievit, Tak & Bosch 2008**

Th. Kievit, J.A. Tak & J.D. Bosch (red.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*, Utrecht: De Tijdstroom 2008.

**Kirkels 2008**

C. Kirkels, *Architect van onderwijsvernieuwing. Denken en daden van Gerrit Bolkestein 1871-1956*, Amsterdam: Boom 2008.

**Knippenberg & Van der Ham 1993**

H. Knippenberg & W. van der Ham, *Een bron van aanhoudende zorg. 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen. 1918-1993*, Assen: Van Gorcum 1993.

**Koster 1900**

W. Koster, *De wetten der erfelijkheid en het toenemen der krankzinnigheid. Een medisch-sociale studie*, Haarlem: Tjeenk Willink & Zn 1900.

**Kraijer & Plas 2010**

D.W. Kraijer & J.J. Plas, *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid. Classificatie, test- en schaalgebruik*, Amsterdam: Pearson 2010.

**Kreger Silverman, Journal of Educational Psychology 1992/84**

L. Kreger Silverman, 'Leta Stetter Hollingworth: Champion of the Psychology of Women and Gifted Children', *Journal of Educational Psychology*, (vol. 84 / no. 1) 1992, p. 20-27.

**Kreger Silverman, Roeper Review 1990/12**

L. Kreger Silverman, 'Social and emotional education of the gifted: The discoveries of Leta Hollingworth', *Roeper Review*, (vol. 12 / no. 3) 1990, p. 171-178 (het gedownloade ongenummerde document omvat 15 p.).

**Kuhn 1970**

T.S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press 1970.

**Kwaliteit als opdracht 2009**

*Kwaliteit als opdracht*, Den Haag: HBO-raad 2009.

**Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren 2009**

*Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren*, Den Haag: Onderwijsraad 2009.

**Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging 2014**

*Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging 2014. Speciaal onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2014.

**Laurense 1993**

M.S. Laurense, *Literaire intolerantie. Een onderzoek naar het hoe en waarom van het verschil tussen 'echte' en 'triviale' literatuur (en kunst) in het bijzonder naar aanleiding van het werk van Th.W. Adorno en P. Bourdieu*, (diss. Groningen), Groningen: 1993

**Leboyer, e.a., Schizophrenia Research 2008/102**

M. Leboyer e.a., 'Schizophrenia aetiology: Do gene-environment interactions hold the key? The European Network of Schizophrenia Networks for the Study of Gene-Environment Interactions (EU-GEI)', *Schizophrenia Research*, (no. 102) 2008, p. 21-26, <http://dx.doi.org/10.1016/j.schres.2008.04.003>

**Lectoraten in het hbo 2001-2008 2008**

*Lectoraten in het hoger beroepsonderwijs 2001-2008* (eindevaluatie van de Stichting Kennisontwikkeling HBO), SKO 2008 (online publiek).

**Leonardo-onderwijs Educatie2XL ten einde na faillissement, NOG, 26 febr. 2015**

'Leonardo-onderwijs Educatie2XL ten einde na faillissement', *NOG*, 26 februari 2015, <https://www.nationaleonderwijsgids.nl/speciaal-onderwijs/nieuws/26592-leonardo-onderwijs-educate2xl-ten-einde-na-faillissement.html>, laatst geraadpleegd op 12 maart 2017.

**Leraar basisonderwijs: als je 't lef hebt! 2014**

*Leraar basisonderwijs: als je 't lef hebt!* (Studiegids 2014-2015 Voltijdopleiding Hogeschool iPabo), Hoofddorp: Groen 2014 (online publiek).

**Lerarenagenda 2013-2020 2013**

*Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil* (rapport), Den Haag: Ministerie van OCW 2013.

**Lerarenagenda, weblogbericht, 2016**

Lerarenagenda (red.), *Leraar-ambtenaar bij OCW: een win-winsituatie* (weblogbericht 9 december 2016), Den Haag: Ministerie van OCW 23 november 2016.

**Leune 1976**

J.M.G. Leune, *Onderwijsbeleid onder druk. Een historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel* (serie Onderwijskunde), Groningen: Tjeenk Willink 1976.

**Leune 2002**

J.M.G. Leune, 'Onderwijs en maatschappelijke verandering. Een terugblik op 200 jaar onderwijs en onderwijsbeleid in Nederland', in: Boekholt, e.a. 2002, p. 11-48.

**Leune 2007**

J.M.G. Leune, *Verstandig onderwijsbeleid* (rede, op 2 februari 2007 in verkorte vorm uitgesproken ter gelegenheid van zijn afscheid als hoogleraar Empirische Sociologie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam), Apeldoorn: Garant 2007.

**Liefland 1940**

W.A. van Liefland, *De school voor het afwijkende kind*, 's-Gravenhage: Haga 1940.

**Liefland 1959**

W.A. van Liefland, *Het buitengewoon onderwijs in de zorg voor gehandicapten* (geheel herziene uitgave van *De school voor het afwijkende kind*, 's-Gravenhage: Haga 1940), Groningen: Wolters 1959.

**Lieshout 2009**

T. van Lieshout, *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*, Houten: Bohn Stafleu van Loghum 2009.

**Lintsen, e.a. 1993**

H.W. Lintsen e.a. (red.), *Geschiedenis van de techniek in Nederland. De wording van een moderne samenleving 1800-1890. Deel II Gezondheid en openbare hygiëne, Waterstaat en infrastructuur, Papier, druk en communicatie* (stichting Historie der Techniek), Zutphen: Walburg Pers 1993.

**Locke (1693) 1989**

Locke, J., *Some thoughts concerning education*, z.p., 1693; herdruk: J.W. Yolton en J.S. Yolton (red.), Oxford: Clarendon press 1989.

**Lombroso (1888) 1891**

C. Lombroso, *The Man of Genius*, (The Contemporary Science Series) London: W. Scott 1891 (L'Uomo di Genio 1888, vertaald door H.H. Ellis), [https://openlibrary.org/books/ia:b21293557/The\\_man\\_of\\_genius\\_electronic\\_resource](https://openlibrary.org/books/ia:b21293557/The_man_of_genius_electronic_resource). Website laatst geraadpleegd op 16 februari 2017.

**Maarel, van der, 2007**

S.M. van der Maarel, *Wat beweegt ons?* (oratie uitgesproken door prof.dr.ir. S.M. van der Maarel bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Medische Epigenetica aan de Universiteit Leiden op vrijdag 25 mei 2007), Leiden: Universiteit Leiden 2007.

**Maccabe 2010**

J.H. Maccabe, *The Extremes of the Bell Curve. Excellent and Poor School Performance and Risk for Severe Mental Disorders*, (the Maudsley series), Hove: Psychology Press 2010.

**Mackintosh 2011**

N.J. Mackintosh, *IQ and Human Intelligence*, Oxford: Oxford University Press 2011.

**Mackintosh, Intelligence 2014/42**

N.J. Mackintosh, 'Why teach intelligence?', *Intelligence*, (vol. 42) 2014, p. 166-170, <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2013.08.001>.

**Macnamara, Psychological Science 2014/25**

B.M. Macnamara, D.Z. Hambrick en F.L. Oswald, 'Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: a meta-analysis', *Psychological Science*, (vol. 25 / no. 8) 2014, p. 1608-1618, <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614535810>.

**Mans 1998**

I. Mans, *Zin der zotheid. Vijf eeuwen cultuurgeschiedenis van zotten, onnozelen en zwakzinnigen*, Amsterdam: Bakker / Prometheus 1998.

**Matthijssen 1972**

M.A.J.M. Matthijssen, *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*, Deventer: Van Loghum Slaterus 1972 (online publiek).

**McNemar & Merrill 1942**

McNemar, Q en M.A. Merrill (red.), *Studies in personality. Contributed in honor of Lewis M. Terman*, McGraw-Hill Book Company Inc, New York and London, 1942.

**Meerjarenagenda 2015-2020, werkprogramma 2016 2015**

*Meerjarenagenda 2015-2020, werkprogramma 2016*, Excelsior B.V., Den Haag Onderwijsraad 2015.

**Meijer 2015**

R.R. Meijer, 'Ten geleide', in: Resing 2015, p. 5-6.

**Minorencatalogus 2014-2015 2014**

*Minorencatalogus 2014-2015* (Dienst Onderwijs en Kwaliteit), Vlissingen: HZ University of Applied Sciences 2014.

**Missett, e.a., Journal for the Education of the Gifted 2014/37**

T.C. Missett e.a., 'Exploring Teachers Beliefs and Use of Acceleration, Ability Grouping, and Formative Assessment', *Journal for the Education of the Gifted*, (vol. 37 / no. 3) 2014, p. 245-268, <http://dx.doi.org/10.1177/0162353214541326>

**Mol Lous 2011**

A. Mol Lous, *Passend onderwijs: Haute couture of Zeeman?* (inaugurele rede bij de installatie van het lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education op 9 maart 2011), Leiden: Hogeschool Leiden 2011.

**Mol Lous 2012**

A. Mol Lous, *Lectoraat Passend Onderwijs/Inclusive Education. Informatie en evaluatie. Terugblik 2010-2011 en plannen 2012-2013* (informatieblad), Leiden: Hogeschool Leiden, 2012 .

**Mol Lous e.a z.j.**

A. Mol Lous e.a., *Inclusion and Special Needs. Inclusieve education for gifted children and competences for teachers* (presentatie), Teacher Training Institute, Leiden University of Applied Sciences, Leiden, <https://www.hsleiden.nl/passend-onderwijs-inclusive-education/nieuws/lectoraat-passend-onderwijs-presenteert-op-de-conferentie-van-de-atee>, laatst geraadpleegd op 14 maart 2017.

**Mol Lous, Haenen & Dankert 2014-2015**

A. Mol Lous, J. Haenen & E. Dankert, *Handboek minor Passend Onderwijs / Inclusive Education. Cluster Educatie Hogeschool Leiden 2014-2015* (PV4MI-PA-14, semester 1), Leiden: Hogeschool Leiden z.j.

**Mönks 1985**

F.J. Mönks, 'Hoogbegaafden: een situatieschets', in: Mönks & Span 1985, p. 17-32.

**Mönks, Peters & Pflüger 2003**

F.J. Mönks, W.A.M. Peters en R. Pflüger, *Schulische Begabtenförderung in Europa. Bestandsaufnahme und Ausblick*, Nijmegen: Universität Nijmegen Zentrum für Begabungsforschung 2003.

**Mönks & Pflüger 2005**

F.J. Mönks & R. Pflüger, *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Nijmegen: Radboud University Nijmegen Center for the Study of Giftedness 2005.

**Mönks & Span 1985**

F.J. Mönks & P. Span (red.), *Hoogbegaafden in de samenleving*, Nijmegen: Dekker & Van de Vegt 1985.

**Mönks & Span, Ter inleiding 1985**

F.J. Mönks & P. Span, 'Ter inleiding', in: Mönks & Span 1985, p. 5.

**Mönks & Span, Deel 1. Algemene aspecten 1985**

F.J. Mönks & P. Span, 'Deel 1. Algemene aspecten', in: Mönks & Span 1985, p. 9.

**Mönks & Ypenburg 1993**

F.J. Mönks & I.H. Ypenburg, *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*, Assen: Dekker & Van de Vegt 1993.

**Mooij, e.a. 2007**

T. Mooij e.a., *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen* (eindverslag van drie deelonderzoeken), Nijmegen: ITS / CBO / Orthopedagogiek, RU Nijmegen, 2007.

**Mooij & Fettelaar 2010**

T. Mooij, & D. Fettelaar, *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten* (advies), Nijmegen: ITS / RU Nijmegen 2010.

**Nanette 2000**

Nanette, 'Terugkijkend', in: Boulanger, Peters & Hoogeveen 2000, p. 95.

**Neihart, e.a. 2002**

M. Neihart e.a. (red.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children. What Do We Know?* (a Service Publication of The National Association for Gifted Children), Washington DC: Prufrock Press 2002.

**Neihart, e.a. Contributors 2002**

Neihart e.a., 'Contributors', in: Neihart, e.a. 2002, p. 289-294.

**Neihart & Olenchak 2002**

M. Neihart & F.R. Olenchak, 'Creatively Gifted Children', in: Neihart, e.a. 2002, p. 165-175.

**Nietzsche 1887**

F. Nietzsche, *Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift*, Leipzig: Neumann 1887, <http://www.nietzschesource.org/#eKGWB/GM>, laatst geraadpleegd op 2 maart 2017.

**Nietzsche 2005**

F. Nietzsche, *De genealogie van de moraal* (herzien en geannoteerd door H. Driessen), Amsterdam: De Arbeiderspers 2005, (*Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift* 1887, vertaald door Th. Grafdijk).

**Noël & Brassinga 1980**

J.M. Noël & A. Brassinga, 'Inleiding', in: Rousseau (1762) 1980, p. 9-48.

**Noordman 1989**

J. Noordman, *Om de kwaliteit van het nageslacht. Eugenetica in Nederland 1900-1950* (diss. UvA), Nijmegen: SUN 1989.

**Ogilvie, TRENDS in Cognitive Science 2006/11**

J. Ogilvie, 'Creative genius, and other myths' (bespreking van: R. Keith Sawyer *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*, Oxford, Oxford University Press, 2006), *TRENDS in Cognitive Science*, (vol. 11 / no. 2) 2006, p. 47-48.

**Oliver, Harvard Educational Review 2013/83**

G. Oliver, 'A gifted education', *Harvard Educational Review*, (vol. 83 / no. 2) 2013, p. 295-299.

**Onderwijs aan de best presterende leerlingen in po en vo 2015**

*Onderwijs aan de best presterende leerlingen in primair en voortgezet onderwijs. Technische verantwoording en tabellen van het onderzoek*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2015.

**Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig 2000**

*Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* (Werkdocument bij het advies *Dereguleren met beleid*, studie naar effecten van deregulering en autonomievergroting), Den Haag: Onderwijsraad 2000.



**Oomens 1999**

M.A. Oomens, *Effectiviteit van onderwijsbeleid. Effectiveness of educational policy* (diss., Rotterdam), Ridderkerk: Ridderprint 1999.

**Oosterlaan & Veerman 2008**

J. Oosterlaan & J.W. Veerman, 'Achtergronden en gebruik van vragenlijsten voor het vaststellen van emotionele en gedragsproblemen bij kinderen', in: Kievit, Tak & Bosch 2008, p. 265-324.

**Oudendijk 1947**

J.K. Oudendijk, *Koningin Victoria. Een menschenleven en een eeuw*, Amsterdam: Meulenhoff 1947.

**Pabogids 2014-2015 2014**

*Pabogids 2014-2015* (Pabo Hogeschool Leiden vierjarige voltijdopleiding), Leiden: Hogeschool Leiden 2014 (online publiek).

**Pabo-module (hoog)begaafdheid, SLO Primair 2007/1**

'Pabo-module (hoog)begaafdheid', *SLO Primair*, (nr. 1) 2007, p. 9.

**Part II – Reviews. Hereditary Genius, BJPsych 1893/39**

'Part II – Reviews. *Hereditary Genius* by Francis Galton' (London: Macmillan 1892), *BJPsych*, (vol. 39 / nr. 166) 1893, p. 412-414, DOI: 10.1192/bjp.39.166.412.

**Part II – Reviews. L'Uomo di Genio, BJPsych 1890/36**

'Part II – Reviews. *L'Uomo di Genio* by Cesare Lombroso (Turin: 1888) en '*L'Homme de Génie* by Cesare Lombroso' (Paris 1889), *BJPsych*, (vol. 36 / no. 155) 1890, p. 551-554, <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.36.155.551>.

**Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage 2013**

*Passend onderwijs. Eerste voortgangsrapportage februari 2013* (bijlage bij brief, ref. 474065 en *Kamerstukken II* 2012/13, 31 497, nr. 93, *Passend onderwijs*), Den Haag: Ministerie van OCW 2013.

**Passend onderwijs, 5e voortgangsrapportage 2014**

*Passend onderwijs. Vijfde voortgangsrapportage juni 2014* (bijlage bij brief, ref. 642087), Den Haag: Ministerie van OCW 2014.

**Passend onderwijs, 6e voortgangsrapportage 2014**

*Passend onderwijs. Zesde voortgangsrapportage november 2014* (bijlage bij brief, ref. 695766), Den Haag: Ministerie van OCW 2014.

**Perleth, Schatz & Mönks 2000**

Ch. Perleth, T. Schatz & F.J. Mönks, 'Early Identification of High Ability', in: Heller, e.a. 2000, p. 297-316.

**Peters & Hoogeveen 2000**

W. Peters & L. Hoogeveen, 'Deel 2 Hoogbegaafdheid vanuit wetenschappelijk perspectief', in: Boulanger, Peters & Hoogeveen 2000, p. 101-147.

**Pinker 2002**

S. Pinker, *The blank slate. The modern denial of human nature*, New York: Viking Penguin 2002.

**Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020 2015**

*Plan van aanpak passend onderwijs 2014-2020* (bijlage bij Passend onderwijs 5e voortgangsrapportage juni 2014), Den Haag: Ministerie van OCW 2014.

**Polder 1996**

K.J. Polder, *Implementatie van wetgeving in onderwijs. Beleidsevaluatie-onderzoek in basisonderwijs en volwasseneneducatie*, Leuven: Garant 1996.

**Postmes, Steg & Keizer 2009**

T. Postmes, L. Steg & K. Keizer, 'Groepsnormen en gedrag: Sturing door sociale identiteit en dialoog', in: Tiemeijer, Thomas & Prast 2009, p. 139-162.

**Presteren naar Vermogen 2007**

*Presteren naar Vermogen*, Den Haag: Onderwijsraad 2007.

**Prick 2006**

L. Prick, *Drammen dreigen draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*, Amsterdam: Mets 2006.

**Resing 2015**

W.C.M. Resing, (red.), *Handboek intelligentietheorie en testgebruik*, Amsterdam: Pearson Assessment and Information 2015.

**Resing, Intelligentiemeting, 2015**

W.C.M. Resing, 'Intelligentiemeting. Theorie en psychologische modelvorming', in: Resing 2015, p. 19-40.

**Resing, Praktische aspecten van intelligentiemeting, 2015**

W.C.M. Resing, 'Praktische aspecten van intelligentiemeting. Afname scoring en interpretatie', in: Resing 2015, p. 41-62.

**Reviews. The Man of Genius, BJPsych 1892/38**

'Reviews. *The Man of Genius* by Cesare Lombroso' (London: W. Scott 1891, vertaald door H.H. Ellis), *BJPsych*, (vol. 38 / no. 132) 1892, p. 132, <http://dx.doi.org/10.1192/bjp.38.160.132-a>.

**Rijnja, Seydel & Zuure 2009**

G. Rijnja, E. Seydel & J. Zuure, 'Communiceren vanuit de context: naar effectievere overheidscommunicatie', in: Tiemeijer, Thomas & Prast 2009, p. 185-209.

**Ringeling 2004**

Ringeling, A., *Het imago van de overheid. De beoordeling van prestaties van de publieke sector*, 's-Gravenhage: Elsevier Overheid 2004.

**Robinson 2002**

N.M. Robinson, 'Introduction', in: Neihart, e.a. 2002, p. XI-XXIV.

**Robinson, e.a. 2002**

N.M. Robinson e.a., 'Social and Emotional Issues Facing Gifted and Talented Students: What Have We Learned and What Should We Do Now?', in: Neihart, e.a. 2002, p. 267-288.

**Roos, de, e.a. 2012**

S.A. de Roos e.a., *Advies Kinderrechtenmonitor in opdracht van de Nederlandse Kinderombudsman*, Den Haag: SCP 2012.

**Rothenberg, The Lancet 2006/368**

A. Rothenberg, 'Essay creativity – the healthy muse', *The Lancet*, (vol. 368) 2006, p. 58-59.

**Rousseau (1762) 1980**

J.J. Rousseau, *Emile of over de opvoeding*, Meppel: Boom klassiek 1980 (*Émile ou de l'Éducation* 1762, bewerkt en ingeleid door J.M. Noël & vertaald door A. Brassinga).

**Sanders-Woudstra 1976**

J.A.R. Sanders-Woudstra, *Kinderpsychiatrie in perspectief* (rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de kinderpsychiatrie aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam op woensdag 10 maart 1976), Rotterdam: EUR 1976.

**Sato 1985**

I.S. Sato, 'Onderwijskundige begeleiding van hoogbegaafden: enkele kritische overwegingen', in: Mönks & Span 1985, p. 90-99.

**Schoolgids 2015-2016 Basisschool De Driesprong 2015**

*Schoolgids 2015-2016 Basisschool De Driesprong*, Geleen: 2015.

**Schram, Van der Meer & Van Os 2013**

E. Schram, F. van der Meer & S. van Os, *Omgaan met verschillen: (g)een kwestie van maatwerk. Naar een doorgaande lijn in de toerusting van leraren voor passend onderwijs*, Enschede: SLO 2013.

**Schulte 1939**

J.E. Schulte, *Erfelijkheid en eugenetiek. Deel II Erfelijkheid bij den mensch en toepassing der erfelijkheidsleer*, Haarlem: Erven F. Bohn 1939.

**Sears, Science 1957/125**

R.R. Sears, 'L.M. Terman, Pioneer in Mental Measurement', *Science*, (vol. 125 / no. 3255) 1957, p. 978-979, <http://dx.doi.org/10.1126/science.125.3255.978>.

**Sector leraren opleidingen in beeld 2014**

*De sector leraren opleidingen in beeld. Studiesucces, studenttevredenheid en aansluiting op de arbeidsmarkt. Deel 1, Inventarisatie*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2014.

**Segers & Hoogeveen 2012**

E. Segers & L. Hoogeveen, *Programmeringstudie inzake excellentieonderzoek primair, voortgezet en hoger onderwijs*. Nijmegen: BSI / CBO RU Nijmegen 2012.

**Severijn 1936**

J. Severijn, *De eugenetica in het licht eener Christelijke zedekunde*, Loosduinen: Kleijwegt 1936.

**Smeets, e.a. 2007**

E. Smeets e.a., *Zorgleerlingen en leerlingenzorg op de basisschool*, Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut & ITS / RU Nijmegen 2007.

**Smeets, e.a. 2015**

E. Smeets e.a., *Passende competenties voor passend onderwijs. Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS / RU Nijmegen, Kohnstamm Instituut & Hogeschool Leiden 2015.

**Smeets & Rispens 2008**

E.F.L. Smeets & J. Rispens, *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*, Nijmegen: ITS / RU Nijmegen 2008.

**Smit, e.a. 2008**

F. Smit e.a., *Ouders en innovatief onderwijs. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie op scholen met vormen van 'nieuw leren'*, Nijmegen: ITS / RU Nijmegen 2008.

**Snellen 1987**

I. Th. M. Snellen, *Boeiend en geboeid: Ambivalenties en ambities in de bestuurskunde*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink 1987.

**Snellen 2007**

I.Th.M. Snellen, *Grondslagen van de bestuurskunde. Een essay over haar paradigma's*, Den Haag: Lemma 2007.

**Staat van het onderwijs 2010**

*De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2010.

**Staat van het Onderwijs 2016**

*De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs 2016.

**Steenbergen-Penterman, e.a. 2012**

N. Steenbergen-Penterman e.a., *Kansen voor talent. Proces en resultaten van 28 excellentieprojecten in beeld*, Enschede: SLO 2012.

**Stel, van der, & Veenman, Learning and individual Differences, 2010/20**

M. van der Stel & M.V.J. Veenman, 'Development of metacognitive skillfulness: A longitudinal study', *Learning and individual Differences*, (no. 20) 2010, p. 220-224, <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2009.11.005>.

**Stevige basis voor iedere leerling 2011**

*Een stevige basis voor iedere leerling*, Den Haag: Onderwijsraad 2011.

**Stone 2012**

D. Stone, *Policy paradox: the art of political decision making*, New York: Norton & Company 2012.

**Tannenbaum 2000**

J.T. Tannenbaum, 'A History of Giftedness in School and Society', in: Heller, e.a. 2000, p. 23-53.

**Terman 1905**

L.M. Terman, *Genius and Stupidity: A Study of Some of the Intellectual Processes of Seven "Bright" and Seven "Stupid" Boys*, (diss. Clark University), Worcester Mass., 1905, <https://archive.org/details/geniusstupiditys00term>, laatst geraadpleegd op 20 oktober 2016.

**Terman, AJP 1905/16**

L.M. Terman, 'A Study in Precocity and Prematuration', *AJP*, (vol. 16 / no. 2) 1905, p. 145-183, <http://www.jstor.org/stable/1412123>, laatst geraadpleegd op 14 maart 2017.

**Terman & Oden 1948**

L.M. Terman & M.H. Oden, *The gifted child grows up. Twenty-five years' follow-up of a superior group, Volume IV Genetic studies of genius*, Stanford: Stanford University Press 1948.

**Tiemeijer 2011**

W.L. Tiemeijer, *Hoe mensen keuzes maken. De psychologie van het beslissen* (rapport WRR), Amsterdam: Amsterdam University Press 2011.

**Tiemeijer & Thomas 2009**

W.L. Tiemeijer & C.A. Thomas, 'Inleiding', in: Tiemeijer, Thomas & Prast 2009, p. 11-21.

**Tiemeijer, Thomas & Prast 2009**

W.L. Tiemeijer, C.A. Thomas & H.M. Prast (red.), *De menselijke beslisser. Over de psychologie van keuze en gedrag* (rapport WRR), Amsterdam: Amsterdam University Press 2009.

**Timmermans 2016**

Timmermans, M. (red.), Avans hogeschool, *Leerkracht. De toekomst zal het leren* (speciale uitgave lectorale rede Miranda Timmermans 20 januari 2016), Barendrecht: De Bondt Grafimedia 2016.

**Toelating pabo 2014**

*Toelating pabo* (brief aan de vz Vaste Kamercommissie van OCW), kenmerk 14.3075.dir.bs, Den Haag: Vereniging Hogescholen 10 maart 2014.

**Tolan, Roeper Review 1994/17**

S. Tolan, 'Discovering the gifted ex-child', *Roeper Review*, (vol. 17 / no. 2) 1994, p. 134-138.

**Tucker, e.a., Psychology and Aging 1999/14**

J.S. Tucker e.a., 'Age-related changes in the associations of social network ties with mortality risk', *Psychology and Aging*, (vol. 14 / no. 4) 1999, p. 564-571, <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.14.4.564>.

**Urban 1985**

Urban, K.K., 'Overzicht van enkele belangrijke begeleidings- en onderwijsactiviteiten ten behoeve van hoogbegaafden, deel II: Een vergelijkend internationaal overzicht', in: Mönks & Span 1985, p. 66-89.

**Veld, in 't, 2010**

R. In 't Veld, *Kennisdemocratie. Opkomend stormtij*, Den Haag: Sdu Uitgevers 2010.

**Verschueren & Resing 2015**

K. Verschueren & W.C.M. Resing, 'Intelligentiediagnostiek volgens het CHC-model. Van theorie naar praktijk', in: Resing 2015, p. 63-84.

**Visser, Ashton & Vernon, Intelligence 2006/34**

B.A. Visser, M.C. Ashton, Ph.A. Vernon, 'Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test', *Intelligence*, (vol. 34) 2006, p. 487-502, <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.004>.

**Voorstel Bekwaamheidseisen 2014**

*Voorstel Bekwaamheidseisen* (kenmerk: OC.14.06.27), Utrecht: Onderwijscoöperatie 2014.

**Vries, de, 1976**

J.K. de Vries, 'Modern humanisme en onderwijs' in: Bolle, e.a. 1976, p. 201-229.

**Vrijheid en verantwoordelijkheid 2010**

*Vrijheid en verantwoordelijkheid. Regeerakkoord VVD-CDA, 's-Gravenhage*, 2010.

**Vucetic, Review of International Studies 2011/37**

S. Vucetic, 'Genealogy as a research tool in International Relations', *Review of International Studies*, (vol. 37 / no. 3) 2011, p. 1295-1312, <https://doi.org/10.1017/S0260210510000938>.

**Warne, Roeper Review 2012/34**

R.T. Warne, 'Identification issues. History and development of above-level testing of the gifted', *Roeper Review*, (vol. 34 / no. 3) 2012, p. 183-193, <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2012.686425>.

**Webb, Meckstroth & Tolan 2002**

J.T. Webb, E.A. Meckstroth en S.S. Tolan, *De begeleiding van hoogbegaafde kinderen. Een praktische gids voor ouders en ander opvoeders*, Assen: Van Gorcum 2002 (*Guiding the Gifted Child* 1982, vertaald en bewerkt door K. Jurgens & F. de Mink).

**Wieringen, van, 1996**

A.M.L. van Wieringen, *Onderwijsbeleid in Nederland*, Alphen aan den Rijn: Samsom HD Tjeenk Willink 1996.

**Wilson 1989**

J.Q. Wilson, *Bureaucracy. What Government Agencies Do and Why They Do It*, New York: Basic books 1989.

**Witteman-van Leenen & van Bergen 2015**

H. Witteman-van Leenen & C.T.A. van Bergen, *Onderwijs werkt! Rapportage van een enquête onder directie/management en docenten uit het po, vo, mbo en hbo. Meting 201*. (eindrapport), Amsterdam: Regioplan 2015.

**Woltjer & Janssens 2000**

G. Woltjer & H. Janssens, *Hoe ga je om met kinderen op school?*, Groningen: Wolters-Noordhoff 2000.

**Yin 2009**

R.K. Yin, *Case Study Research. Design and Methods. Applied social research methods series, volume 5*, London: Sage Publications 2009.

**Young 1976**

M. Young, *De opkomst van de meritocratie 1870-2033. Essay over opleiding en gelijkheid*, Amsterdam: Meulenhoff 1976.

**Ypma & Jadnanansing, NRC Handelsblad 9 september 2013**

L. Ypma en T. Jadnanansing, 'Geef een toplasser ook een kans. Staatssecretaris Dekker moet niet alleen topleerlingen extra uitdagen, vinden twee PvdA-Kamerleden', *NRC Handelsblad*, (ingezonden brief) 9 september 2013.

**Zaal 1995**

W. Zaal, *Onnozele kinderen, Lodewijk XVII, Victor van Aveyron en Kaspar Hauser*, Amsterdam: De Arbeiderspers 1995.

**Ziegler & Heller 2000**

A. Ziegler & K.A. Heller, 'Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective', in: Heller, e.a. 2000, p. 3-21.

**Regelgeving****Accreditatiekader 2003**

'Accreditatiekader bestaande opleidingen hoger onderwijs', *Stcrt*, 2003, nr. WO/BS-2003/24136-II, nr. 120, pag. 16.

**BaMa-Monitor 2006**

*BaMa-Monitor 2006* (brief), kenmerk HO/BL/2007/3104, Den Haag: Ministerie van OCW 4 april 2007.

**Besluit Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel 2005**

*Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel 2005*.

**Bestuursakkoord Primair Onderwijs 2014**

*Bestuursakkoord voor de sector Primair Onderwijs*, OCW en PO-Raad, 10 juli 2014.

**Derde voortgangsrapportage Lerarenagenda 2016**

*Derde voortgangsrapportage Lerarenagenda: samen werken aan een doorlopende leerlijn voor leraren* (brief), ref. 1106752, Den Haag: Ministerie van OCW 29 november 2016.

**EESC 2013**

Europees Economisch en Sociaal Comité (EESC), 'Advies van het Europees Economisch en Sociaal Comité over "Het potentieel van hoogbegaafde kinderen en jongeren in de Europese Unie ontsluiten" (initiatiefadvies)', *Publicatieblad van de Europese Unie*, 2013, p. C 76/01-76/07.

**EVRM**

*Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden zoals gewijzigd door Protocol Nr. 11 met de aanvullende Protocollen Nrs. 1, 4, 6, 7, 12 en 13*, Straatsburg, 2003.

**IVRK**

*Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK)*, New York: 1989.

**Kwaliteitsagenda Primair onderwijs 2007**

*Kwaliteitsagenda Primair onderwijs* (brief), kenmerk: PO/KO/07/49767, Den Haag: Ministerie van OCW 2007.

**Passend onderwijs en hoogbegaafdheid 2014**

*Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* (brief), ref. 623275, Den Haag: Ministerie van OCW 2014.

**Passend onderwijs en kwaliteit (v)so 2012**

*Passend onderwijs en kwaliteit (v)so* (brief), ref. 449418, Den Haag: Ministerie van OCW 2012.

**Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018**

*Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018* (brief), ref. 594612, Den Haag: Ministerie van OCW 2014.

**Recommendation 1248 (1994)**

Recommendation 1248 van de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa (7 oktober 1994), *Education for gifted children* (rapport van de Commissie Cultuur en Onderwijs, nr. 7140), Straatsburg: 1994 <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=15282&lang=en>, laatst geraadpleegd op 7 maart 2017.

**Scholen voor morgen 2007**

*Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs* (notitie bij brief met ref. PO/KO/07/49767), Den Haag: Ministerie van OCW 2007.

**Stand van zaken handhaving bij bekostigde vergaand vernieuwende basisscholen 2009**

*Stand van zaken handhaving bij bekostigde vergaand vernieuwende basisscholen* (brief), ref. PO/148977, Den Haag: Ministerie van OCW 2009.

**Voortgang passend onderwijs 2013**

*Voortgang passend onderwijs* (brief), ref. 474065, Den Haag: Ministerie van OCW 25 februari 2013.

**Kamerstukken**

*Handelingen II* 1850/51, 7 april 1851, p. 643-646.

*Handelingen II* 1979/80, 12 mei 1980, p. 1817-1871.

*Kamerstukken II* 1897/98, nr. 160, ondernr. 3.

*Kamerstukken II* 1911/12, nr. 145, ondernr. 3.

*Kamerstukken II* 1973/74, nr. 12 600 VIII, ondernr. 2.

*Kamerstukken II* 2003/04, nr. 27 848, ondernr. 8.

*Kamerstukken II* 2007/08, nr. 31 007, ondernr. 6

*Kamerstukken II* 2008/09, nr. 31 700 VIII ondernr. 228.

*Kamerstukken II* 2010/11, nr. 32 500 VIII ondernr. 205.

*Kamerstukken II* 2012/13, nr. 31 497, ondernr. 93.

*Kamerstukken II* 2012/13, nr. 31 497, ondernr. 97.

*Kamerstukken II* 2012/13, nr. 33 400 VIII ondernr. 166.

*Kamerstukken II* 2013/14, nr. 33 750 VIII ondernr. 91.

*Kamerstukken II* 2013/14, nr. 33 930 VIII, ondernr. 1.

*Kamerstukken II* 2013/14, nr. 33 930 VIII, ondernr. 6.

*Kamerstukken II* 2014/15, nr. 34 000 VIII ondernr. 2.

*Kamerstukken II* 2014/15, nr. 34 200 VIII, ondernr. 1.





## Bijlage 1:

### Aantal (zeer) makkelijk lerende leerlingen per basisschool

Uit de normaalverdeling is af te leiden dat 13,5% van de leerlingen een IQ-score behaalt van 115 tot 130 en 2,5% hoger dan 130 (zie § 2.1.6).

In het schooljaar 2010/2011 zitten in Nederland 1.577.750 leerlingen op 7.157 basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs, zo blijkt uit de definitieve cijfers over 2010/2011 van 16 januari 2014 van het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS).<sup>1</sup>

Schooljaren	<B#(speciale) basisscholen	<B#leerlingen	Gem. #/ln per school	<B#/ln met IQ > 115	<B#/ln met IQ va 130	<B#/ln met IQ > 115 per (s)bs	<B#/ln met IQ va 130 per (s)bs
2010-2011	7.157	1.577.750	220	252.440	39.444	35	6
2011-2012	7.110	1.517.485	213	242.798	37.937	34	5
2012-2013	7.038	1.498.007	213	239.681	37.450	34	5
2013-2014	6.940	1.476.719	213	236.275	36.918	34	5
2014-2015	6.837	1.457.578	213	233.212	36.439	34	5

#: aantal

*Overzicht: Aantal (zeer) makkelijk lerende leerlingen per gemiddelde basisschool*

In het schooljaar 2010/2011 hebben derhalve 252.440 bovengemiddeld lerende, makkelijk en zeer makkelijk lerende leerlingen te maken met onderwijs dat onvoldoende of niet aansluit bij hun leerproces.<sup>2</sup> In totaal 39.444 leerlingen hiervan hebben een IQ van 130 of hoger.<sup>3</sup> Wanneer deze leerlingen gelijkmatig verdeeld zouden zijn over de scholen, dan zouden er bij een gemiddelde leerlingensomvang van 220 leerlingen per school<sup>4</sup> 35 bovengemiddeld lerende, makkelijk en zeer makkelijk lerende leerlingen per school onderwijs volgen.<sup>5</sup> Hiervan zijn 5 à 6 leerlingen zmal.<sup>6</sup>

1 Vanaf 2011 is het aantal scholen per kalenderjaar bekend (en niet per schooljaar). <http://www.onderwijsincijfers.nl/kengetallen/primair-onderwijs/instellingenpo/aantal-instellingen> (publicatiedatum 13 mei 2016), laatst geraadpleegd: 1 juni 2016. De leerlingaantallen zijn ontleend aan het CBS: <http://statline.cbs.nl>. Websites laatst geraadpleegd: 18 juni 2016.

2 Namelijk 16% van 1.577.750 is 252.440.

3 Namelijk 2,5% van 1.577.750 is 39.444.

4 Bij deling van het totaal aantal leerlingen (1.577.750) door het totaal aantal basisscholen (7.157) komt het gemiddelde aantal leerlingen per school op 220.

5 Door het totaal aantal bovengemiddelden tot hoogbegaafden (252.440) te delen door het totaal aantal basisscholen (7.157), komt het gemiddelde aantal van deze leerlingen per school uit op 35,3. In de praktijk dus 35 per school.

6 Door het totaal aantal hoogbegaafde leerlingen (39.444) te delen door het totaal aantal basisscholen (7.157) komt het gemiddelde aantal hoogbegaafde leerlingen per school uit op 5,5. In de praktijk dus 5 à 6 per school.



## Bijlage 2:

# Inventarisatie aandacht voor afwijkende leerlingen in de pabo-opleiding

In dit overzicht is de aandacht voor afwijkende leerlingen in de curricula van de pabo-opleidingen opgenomen met een beschrijving van de resultaten van de inventarisatie. In het overzicht in bijlage 3 is de cijfermatige neerslag hiervan opgenomen.

De hogescholen zijn weergegeven in volgorde van hun CROHO-registratie. Alleen de Thomas More Hogeschool is hieraan toegevoegd, omdat deze hogeschool inmiddels is verzelfstandigd van de Hogeschool Leiden.

Het schema is opgesteld in de periode september 2014 tot en met april 2015. In deze periode zijn de websites bezocht. In september 2015 zijn de gegevens gecontroleerd.

Voor een beschrijving van de gemaakte keuzes bij de vastlegging van resultaten van de inventarisatie wordt verwezen naar de inleiding van “Deel 2 Nurture in de polder”.

## Overzicht 10: Aandacht voor afwijkende leerlingen in de curriculum van de pabo-opleidingen

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>Avans!</b>	1 blok: 'Omgaan met verschillen' in 2 <sup>e</sup> jr.; 2 blokken 'Passend onderwijs' in 3 <sup>e</sup> jr.	Minor in 3 <sup>e</sup> jr.; 3 pabo-minors: - Cultuur en Educatie; - Talentontwikkeling; - buitenlandstage; 267 hs-brede minors in interne catalogus waaronder: - ogv PO: "Zorgverbreiding" - ogv zmal: "Talentontwikkeling & hoogbegaafdheid"; - www.kiesopmaat.nl voor keuze uit externe minor.	Specialisaties: - oudere en jonge kind in 3e jr.; - Levensbeschouwelijke richting; - Vakgebieden; - "TOPClass Gedragsspecialist" va 3e jr. lectoraat); 2-jarige specialisatie met extra lesuren voor kinderen met gedragsproblemen en specifieke onderwijsbehoeften (zmlk/milk).	Avans Breda zijn 3 masters verbonden, waarvan geen ogv educatie; Avans werkt samen met Avans+ ; Avans+ ontwikkelt samen met partnerorganisaties opleidingen en voert deze uit. Een hier van is de master SEN die wordt verzorgd door Fontys Hogescholen.	Vd 22 lectoraten is er 1 op gebied van onderwijs: "De innovatieve opleidingsschool", met 2 thema's: a. "Gedragspecialist (v gedragsproblemen" (ogv zmlk) b. "Innovatieve opleidingsschool" met als doel de organisatie van onderwijs in de klas te verbeteren. In 2014 zijn geen lectoren, deelneemers en projecten verbonden aan dit lectoraat.	"Pabo Partner in Kennis" is een kenniscentrum van de opl Leraar bo, waar ook het lectoraat "De innovatieve opleidingsschool" onder valt. Studenten, pabo-docenten en leerkrachten uit het bo in de regio werken gezamenlijk aan ontwikkeling en deling van kennis. Focus op: opleiden, praktijk-onderzoek en projecten ogv rekenen, taal, cultuureducatie, wetenschap en techniek.	Vol- en deeltijd-pabo; 2e plaats in keuzegids HBO 2015; Keurmerk 'Opleidingsschool' van min OCW en NVAO; Predikaat 'Academische Opleidingsschool'

- 1 <http://www.avans.nl/opleidingen/opleidingzoeker/leraar-basisonderwijs-breda-volttijd-bachelor/introductie>, [https://osirisstudent.avans.nl/student\\_prdosi/OnderwijsCatalogusKiesCursus.do](https://osirisstudent.avans.nl/student_prdosi/OnderwijsCatalogusKiesCursus.do), [http://www.avansplus.nl/opleidingen/onderwijs/63563\\_masters-primair-onderwijs.html](http://www.avansplus.nl/opleidingen/onderwijs/63563_masters-primair-onderwijs.html) en <http://www.avansplus.nl/opleidingen/onderwijs/masters-primair-onderwijs/65980/master-special-educational-needs-sen-volttijd.html>. Websites van sept. 2014 t/m sept. 2015 verschillende maten geraadpleegd.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Christelijke Hogeschool Ede (CHE) <sup>2</sup> Ede	Vermeld wordt dat er tijdens de hele opl. aandacht is voor "Hoe ga ik om met verschillen in de groep?" en "Hoe geef ik passende zorg aan leerlingen?". In het curriculum wordt dit vh 3 <sup>e</sup> jr. expliciet gemaakt: Aandacht voor het omgaan met verschillen en PO; internationaliseringsweek in 2 <sup>e</sup> jr.	Minor in 3 <sup>e</sup> jr.; 4 pabo-minors: - 'Talent' (is verdieping in het talentonderwijs), - Identiteit & Cultuur, - Adventure learning en - Jong Management; - Naast verdiepings-minor is ook hs-brede minor verplicht; - www.kiesopmaat.nl voor keuze uit externe minor.	Specialisaties: - oudere en jonge kind vanaf 2e jr. (in 1 <sup>e</sup> jr. wordt keuze gemaakt); - Bewegingsonderwijs in 4 <sup>e</sup> jr.	Master "Leren en Innoveren" ism Driestar en VIAA voor schoolbrede veranderingstrajecten; Master "Educational Leadership" in samenwerkingsverband Penta Nova, een opleidingstraject voor leidinggevenden.	1 vd 6 lectoraten is o.g.v. onderwijs, nl. "Docent en talent". Dit betreft onderzoek naar talentontwikkeling van pabo-studenten, leerkrachten en docenten en unieke talenten van bs-leerlingen. 2 centrale lijnen: 1. omgaan met verschillen tussen leerlingen tegen de achtergrond vd gemeenschap; 2. onderwijsontwikkeling van onderop met en door talentvolle leraren. Nadruk ligt op 'Omgaan met verschillen in onderwijs' (PO).	CHE-Transfer verzorgt diverse post-hbo-opleidingen, masteropleidingen, korte cursussen en trainingen. Geen specifieke nascholing o.g.v. zmlk of zmal.	Vol- en deeltijd-pabo; Christelijke hogeschool; In 2015 3 <sup>e</sup> beste hs van NL; Keurmerk Keuzegids Masters voor Master "L&I" "Topopleiding 2014".

2 <http://www.che.nl/studeren/leraar-basisonderwijs/volgtijd>, <http://www.masterli.org/home>, <http://www.che.nl/nl-nl/professionals-en-bedrijven/educatie/master-educational-leadership> en <http://www.pentanova.nl/organisatie.aspx>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/ m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Haagse Hogeschool <sup>3</sup> Den Haag	1 blok "Zorg/pas-send onderwijs" in 3e jr.	Minor in 3 <sup>e</sup> en 4 <sup>e</sup> jr.; Enkele pabo-minors, waarvan: - ogv PO "Passend Onderwijs" en - ogv zmlk "Zorg voor kinderen (Special educational needs)"; - Buitenlandse minor of stage (NB: ± 1/3 vd studenten studeert een 1/2 jr. in het buitenland); - Hogeschoolbrede minors; - www.kiesopmaat.nl voor keuze externe minor.	Specialisaties: - onderbouw (gr 1 tm 2), middenbouw (gr 3 tm 5) of bovenbouw (gr 6 tm 8) in 3e jr.; - binnen bepaalde vakken (profielen).	9 masters, niet ogv onderwijs; Voor Master "Special Educational Needs (SEN)" wordt verwezen naar het Seminarie voor Orthopedagogiek in Utrecht /Hs Utrecht.	30 lectoraten, rond 5 aandachtsgebieden, waaronder "De hs in transitie: van onderwijs- naar kennisinstelling" met lectoraat "Duurzame Talentontwikkeling", Doel is ontwikkelen talent studenten hs.	50 post-hbo opleidingen, waarvan geen op gebied van zmlk of zmal.	Vol- en deeltijd-pabo; Hs profileert zich ogv de domeinen Economie, Bestuur & Veiligheid en Technologie.

3 [http://www.dehaagshogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/opl-tot-leraar-basisonderwijs-pabo-vt/](http://www.dehaagshogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/opl-tot-leraar-basisonderwijs-pabo-vt/even-voorstellen) even-voorstellen , <http://www.dehaagshogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/opl-tot-leraar-basisonderwijs-pabo-vt/studie/algemeen>, <http://www.dehaagshogeschool.nl/bachelorstudies/aanbodopleidingen/opl-tot-leraar-basisonderwijs-pabo-vt/studie/major-minor>, <http://www.dehaagshogeschool.nl/lectoraten-en-onderzoek/overzicht-lectoraten> en <http://www.dehaagshogeschool.nl/professional-courses/overzicht-opleidingen-trainingen/professionaliseringaanbod-pabo/overzicht-aanbod>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>Driestar<sup>4</sup></b>	In eerste 2 jr. kan kennis verbreed en verdiept worden door verschillende extra programma's bij vakken te volgen, bijv. "De Bijbel in beeld"; "Cambridge certificate of English" in pabo 1 t/m 4;	8 minors, waarvan ogv PO: "Zorg" met omschrijving: "Op de bs zitten veel ll. die extra zorg nodig hebben."; Daarnaast minors - Exemplarisch onderwijs; - Jong management; - Bewegingsonderwijs; - Rekenen-wiskunde; - Nederlands (taal); - Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)/Mens en Wereld; - Christian education: crossing the borders.	Specialisaties: - jonge (4-8 jr.) en oudere kind (8-12 jr.) in 3 <sup>e</sup> en 4 <sup>e</sup> jr.; - binnen de leeftijd specialisatie verdiepen in 1 zaak- of expressie-vak; - 1 verdiepingstav persoonlijke vorming; - Vrije studieruimte; - oriëntatie op speciaal onderwijs in 3 <sup>e</sup> en 4 <sup>e</sup> jr. mogelijk (kan korte oriëntatie zijn, maar ook langer stage lopen of lo uitvoeren).	3 masters ism andere hogescholen. - Master "Special Educational Needs (SEN)" samen met en bij Hs Utrecht/Seminarium; - Master "Leren en Innoveren" ism CHE en VIAA (zie CHE); - Master "Educational Leadership" in samenwerking met Penta Nova.	3 lectoraten: - Christelijk leraarschap; - Engels en Nieuwe media in vorming en onderwijs.	14 post-hbo-opleidingen niet o.g.v. zml of zml; 2 kenniskringen zonder lector: - Opvoedingsidealen in de praktijk en - Passend Leraarschap; 7 expertiseteams, wo "Passend onderwijs"; Onderwijsadvies- en begeleidingsdienst adviseert in maatwerktrajecten over PO, wo hoogbegeerdheid. Aangezien dit maatwerk betreft, is dit niet vermeld in het overzicht.	Vol- en deeltijd en academische pabo; Prot-chr en reformatorisch onderwijs met bijbel als norm, richtsnoer en inspiratiebron; Keurmerk "Topopleiding 2015" in Keuzegids HBO, voltijsdopl beste van NL; Andere opleidingen scoren eveneens hoog.
<b>Gouda</b>	Afstudeeropdracht past bij gekozen minor; Verschillende internationale trajecten/studiereizen mogelijk.						

4 <http://www.driestar-educatief.nl/studeren/hbo-opleidingen/pabo-volttijd>, <http://www.driestar-educatief.nl/studeren/masteropleidingen/special-educational-needs>, <http://www.masterlii.org/home> en <http://www.pentanova.nl/organisatie.aspx>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Fontys <sup>5</sup> Eindhoven Tilburg Venlo Veghel Den Bosch Sittard	Aandacht voor 'Omgaan met verschillen' in 2e en 3e jr.	Minor in het 3e jr.; 8 pabo-minors, waarvan 2 ogv PO; - Oudere kinderen met bijz behoef-ten o.g.v. gedrag en - Jonge kinderen met bijzondere begeleidings- en ontwikkelings- behoeften; Daarnaast nog: - hs-brede minors; - Buitenlandse minors; - www. kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - jonge (2-8), oudere kind (8-12) en scholier (12-16 jr.) in 3e jr.; - Diploma: Openbaar bo, protestants-christelijk bo of rooms-katholiek onderwijs (akte godsdienst/ levensbeschouwing).	26 masters (vol- en deeltijd), waaronder 3 o.g.v. onderwijs: 1. Master Leren & Innoveren, 2. Master Leadership in Education. 3. Master Special Educational Needs vol- en deeltijd. Deze is hoofdzakelijk ogv zmlk. De SEN-modules (5 ECTS per module) kunnen ook separaat worden gevolgd. Van deze 60 master SEN modules zijn er 5 (8,3%) over zmlk of (Hoog-)begaafdheid.	38 lectoraten, waarvan 12 o.g.v. onderwijs, bijv. "Leren en innoveren", maar geen op gebied van zmlk of zml; 4 expertisecentra, maar niet ogv Educatie.	Vele post hbo-opleidingen/trainingen/cursussen, waarvan 48 ogv onderwijs en 8 ogv PO certificaat. Ogv zml: post-hbo-opleiding "Passend onderwijs en (hoog-)begaafde leerlingen voor leerkrachten (practitioner)". Deze opleiding is opgebouwd uit de 5 SEN-modules over zml. Omvang: 8,3 ECTS voor bo en 5,6 ECTS voor vo.	Vol- en deeltijd en academische pabo met bi-certificering; Een vd grootste hoger onderwijsinstellingen van NL: 29 instituten die 85 bacheloropleidingen verzorgen; In Sittard alleen voltijdse pabo-opleiding "De Nieuwste Pabo" opgericht ism Zuyl Hs.

5 <http://fontys.nl/Studeren/Opleidingen/Leraar-Basisonderwijs-pabo-voltijd.htm>, <http://fontys.nl/Over-Fontys/Wie-wij-zijn.htm>, <http://fontys.nl/Studeren/Minors.htm>, <http://fontys.nl/Werk-en-studie/Opleidingen-en-cursussen/Master-Special-Educational-Needs-voltijd.htm> en <http://www.denieuwstepabo.nl/student> en <http://fontys.nl/Werk-en-studie/Opleidingen-en-cursussen/Practitioners/Practitioner-Hoogbegaafdheid.htm>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.



Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
VIAA <sup>6</sup> Zwolle	Omgaan met verschillen tussen leerlingen in 3e jr.	Verskillende minors, als "onderzoek en innovatie" of "onderwijs in buitenland".	Specialisatie in onder- of bovenbouw vanaf 3 <sup>e</sup> jr.; Keuze vakprofiel in 3 <sup>e</sup> jr.	Het Seminarium voor Orthopedagogiek / HvU verzorgt afwisselend Master SEN bij VIAA of de Kath Pabo Zwolle; Master "Leren en Innoveren" ism CHE en Driestar (zie CHE); Master "Educational Leadership" in samenwerkingsverband Penta Nova.	3 lectoraten/ onderzoekscentra, nl. "Morele vorming", "Zorg en spiritualiteit" en "Centrum voor Samenlevingsvraagstukken". Het eerste genoemde lectoraat is gericht op het onderwijs.	Kenniscentrum "De Educatieve Academie" verzorgt nascholingen / trajecten, wo ogv PO: "Passend Onderwijs". Er zijn standdaardtrajecten, maar ook maatwerkbegeleidingstrajecten wo: "Hoogebegaafdheid in de klas" en een studiemiddag als "Slimme kleuters: een uitdaging?!" Gezien aard vh aanbod en de beperkte omvang zijn dit traject en deze studiemiddag niet opgenomen in het overzicht.	Vol- en deeltijd en universitaire pabo; Gereformeerde hogeschool met uitgesproken karakter; Tot 1-1-14: "Gereformeerde Hogeschool" genaamd; Keurmerk "Beste middelgrote hogeschool 2014" in de Keuzegids HBO Voltijd; Keuzegids Masters voor Master "L&I"; Keurmerk "Topopleiding 2014".

6 <http://www.viaa.nl/Studeren%20aan%20Viaa/Pabo.aspx?tab=Algemeen>, <http://www.masterli.org/home> en <http://www.pentanova.nl/organisatie.aspx> en [http://www.viaa.nl/home/Studeren%20aan%20Viaa/Onderwijsmasters%20en%20post-hbo?utm\\_intern\\_campaign=homepage&utm\\_intern\\_content=educatie\\_quicklink3](http://www.viaa.nl/home/Studeren%20aan%20Viaa/Onderwijsmasters%20en%20post-hbo?utm_intern_campaign=homepage&utm_intern_content=educatie_quicklink3). Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Hanze-hogeschool Groningen	Veel aandacht voor het signaleren en diagnosticeren van leer- en ontwikkelingsvragen bij kinderen en voor het samenstellen van PO arrangementen in 3e jr.; Keuze minor of specialisatie in 4e jr.	Minor gericht op kennisverbreding in 4e jaar; Keuze uit vele minors; Studenten krijgen informatie op de jaarlijkse minormarkt; Hs-brede minors; Buitenlandse minors; www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - jonge (gr 1/4) en oudere kind (gr 5/8) vanaf 3e jr.; - gericht op kennisverdieping in 4e jr., waaronder: - bewegingsonderwijs; - science; - Daltononderwijs; - Kunst en cultuur; - Speciaal onderwijs; - Onderwijs aan universiteit of hs in buitenland; - Engels.	Geen; Na schakeljaar kunnen masters aan de Universiteit Groningen worden gevolgd.	Er zijn: - 1 Centre of expertise en - 5 kenniscentra niet ogv onderwijs; - 1 lectoraat: "Excellentie in Hoger Onderwijs en Samenleving". Dit lectoraat is gericht op het talent/ de excellentie van studenten vd hs. Onderzocht wordt wat studenten motiveert tot excellent presteren, wat de arbeidsmarkt verstaat onder excellentie en hoe samenwerking en onderwijs elkaar kunnen versterken op het terrein van talentbeoordeling. Gewerkt wordt ad implementatie van excellentieprogramma's, als honours colleges.	De Hanzehs Groningen Professionals en bedrijven biedt 9 nascholingen aan, o.m. ogv: - bewegings- en muziekonderwijs; - coördinator - opbrengstgericht werken; - coördinator rekenonderwijs; coördinator taal. Daarnaast nog diverse maatwerktrajecten.	Vol- en deeltijd en academische pabo; Stimuleert buitengewoon getalenteerde studenten en medewerkers.

7 <https://www.hanze.nl/nld/onderwijs/maatschappij/pedagogische-academie/opleidingen/bachelor/leraar-basisonderwijs-pabo>, <https://www.hanze.nl/nld/onderwijs/maatschappij/pedagogische-academie/organisatie/over-de-academie/opleidingen>, <http://www.lectoraten.nl/lectoraat/100/excellentie-in-hoger-onderwijs-en-samenleving>, <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/lectoraat-excellentie> en <https://www.hanze.nl/nld>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
HAN <sup>8</sup> Arnhem Nijmegen	Aandacht voor verschillen in 2 <sup>e</sup> jr.	Minors in 2 <sup>e</sup> of 3 <sup>e</sup> jr.; - Keuze uit verdiepende, verbredende of doorstroomminors; - 19 pabo-minors, waarvan geen o.g.v. zmlk of zmal; - Buitenlandse minors; - (Buitenlandse) stage als minor; - kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - jonge, oudere kind of vmbo in 4 <sup>e</sup> jr.; - 6 denominaties: Openbaar, Prot-chris., Rooms-Kath onderwijs (met diploma of certificaat), Verklaring HVO, Aantekening geestelijke straffingen of Verklaring Islamitisch onderwijs; - onderwijsvisies: Jenaplan, Montessori, Dalton, Ervaringsgericht onderwijs (EGO).	Verschillende masters, maar niet o.g.v. zmlk of zmal; Voor master SEN wordt verwezen naar andere onderwijsinstellingen .	7 kenniscentra, waarvan 1 o.g.v. onderwijs: "Kwaliteit van leren". Hieraan zijn 7 lectoraten verbonden ogv: - Toetsen en beoordelen; - Innovatie van leren in organisaties; - Leren met ICT; - Ontwerpen van innovatieve leerarrangementen; - Ontwikkelen van competenties op de werkplek; - Beroepspedagogiek; - Seksediversiteit in het onderwijs.	Bijna 300 opleidingen, cursussen en trainingen, waarvan 60 ogv onderwijs. Geen specifiek o.g.v. zmlk of zmal.	Volgtijd-, deeltijd en academische pabo.

8 <http://www.han.nl/opleidingen/bachelor/lerarenopleiding-basisonderwijs/vt/>, <http://www.han.nl/werken-en-leren/type-opleidingen/masteropleidingen/> en <http://www.han.nl/onderzoek/kennismaken/>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/ m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>De Kempel<sup>9</sup></b> <b>Helmond</b>	Veel aandacht voor internationalisering en uitwisseling in 4 <sup>e</sup> jr., nl. Verkenning onderwijs in andere landen, aandacht voor multiculturele samenleving en een uitwisselingsprogramma met opl in België.	Minors in 4 <sup>e</sup> jr.; Buitenlandstage in 4 <sup>e</sup> jr. mogelijk.	Specialisaties: – Jonge of oudere kind; – Verdieping kennisbasis van 1 of meer vakgebieden; – Godsdienst & Levensbeschouwing (getuigschrift); – Ontwikkelingsgericht Onderwijs-certificaat en certificaat intern cultuurcoördinator.	2 masters: – Master “Leren en Innoveren” op locatie Marnix Academie, in het samenwerkingsverband de Educatieve federatie Interactum; – (pre)Master Onderwijswetenschappen.	2 lectoren in Kempel OnderzoeksCentrum (KOC), met thema’s: – Betekenisvol onderwijs; – Eigenijds beoordeelen in het onderwijs (EBO).	Kenniscenter “De Kempel” verzorgt master-, post-hbo-opleidingen en trainingen. Training “Speciale zorg voor Iln” is te beperkt in omvang om op te nemen in het overzicht; Het kenniscenter neemt deel aan allerlei projecten en samenwerkingsverbanden binnen en buiten de regio.	Vol- en deeltijd pabo; Zelfstandige monosectorale pabo; Katholiek-christ. identiteit; Keuzegids hbo Vol-tijdstudie: 2 <sup>e</sup> van NL; Speerpunten: – breed opleiden met herkenbaar profiel; – pro-actief in onderwijs-innovatie; – verbonden met regio en de wereld.

9 <http://www.kempel.nl> en [http://www.kempel.nl/DeKempel/Missie/Documents/Opleidingskader\\_Web.pdf](http://www.kempel.nl/DeKempel/Missie/Documents/Opleidingskader_Web.pdf), <http://www.kempel.nl/onderzoek/Paginas/default.aspx>, <http://www.interactum.nl/Onderzoekenontwikkeling/LectorenInteractum.aspx> en <http://www.kcdk.nl/Pages/Default.aspx>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Inholland <sup>10</sup> Alkmaar Den Haag Dordrecht Haarlem Rotterdam	Leerlingenzorg / omgaan met ver- schillen extra hulp in het 3 <sup>e</sup> jr.	5 keuzepakketten in het 3 <sup>e</sup> jr. - verdieping bin- nen een school- vak; - grootstedelijk onderwijs; - internationalise- ring; - leerlingenzorg (ogv zmlk); - onderwijskundig leiderschap; Daarnaast: - doorstroomminor voor masteropl. in het 3 <sup>e</sup> jr.	Specialisaties: - Jonge (2 t/m 8 jr.) en oudere kind (8 t/m 14 jr.) va 3 <sup>e</sup> jr.; - Speciaal onder- wijs (ook stage mogelijk in sbo in 3 <sup>e</sup> jr.); - Vmbo (ook stage mogelijk in vmbo- in 3 <sup>e</sup> jr.); - Geestelijke stro- tificaat levensbe- schouwing in het openbaar onder- wijs, Diploma Christelijk basis- onderwijs en Akte godsdienst/ levensbeschou- wing voor leer- kracht kath po.	Vd 7 masters zijn er 2 ogv onderwijs: - Master "Leren en Innoveren" in DH en Amsterdam; - Master Educa- tional leadership in A'veen in samenwerkings- verband Penta Nova;	26 lectoraten waar- van 6 ogv onderwijs, leren en levensbe- schouwing, nl: - Teaching, learning & technology; - Geïntegreerd peda- gogisch handelen; - Ontwikkelings- gericht onderwijs (OGO); - Grootstedelijk onderwijs & jeugd- beleid; - Onderwijs en levensbeschou- wing en - Taaldidactiek en Onderwijs.	"Inholland acad- emy" verzorgt mas- ters-programma's, (post-)hbo-oplei- dingen en cursus- sen. Ogv "Educatie primair onderwijs" zijn er 9 opleidings- richtingen, wo "Passend onderwijs en zorgverbre- ding". 1 vd 6 bouwstenen hiervan betreft de cursus "Hoogbe- gaafdheid realise- ren" (± 0,5 ECTS). Gezien de beperkte omvang hiervan is deze niet opgeno- men in het over- zicht.	Vol- en deeltijd pabo

10 <http://www.inholland.nl/Opleidingen/Leraar+Basisonderwijs+%28Pabo%29/volgtijd/frontpage.htm>, <http://www.inholland.nl/opleidingen/leraar+basisonderwijs+%28pabo%29/volgtijd/werkveld+en+beroepen.htm>, <http://www.inholland.nl/studiekeuze/studeren%20bij%20inholland/major%20minor/frontpage.htm> en <http://www.inholland.nl/onderzoek/>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
iPabo <sup>11</sup> Amsterdam Alkmaar	2-jarige majorfase: 1 <sup>e</sup> en 2 <sup>e</sup> studiejr. Hierin "leer je alle basisvaardigheden van het beroep"; Gezamenlijk programma rond Bijbel en Koran in 1 <sup>e</sup> deel studie; 5 prioriteiten obv missie, visie en kwantiteitsagenda PO – N- Holland: 1. Opbrengst-gericht werken binnen taal en rekenen-wiskundig onderwijs; 2. Excellentie en meervoudige talentontwikkeling; 3. Passend onderwijs en jeugdzorg; 4. Jonge Kind en Voorschoolse Educatie (VVE); 5. Diversiteit en kritisch burgerschap.	2-jarige minorfase: 3 <sup>e</sup> en 4 <sup>e</sup> studiejr. Verdieping op kennisbasis; Keuze voor 1 vd 5 uitstroom-profielen (halverwege het 3 <sup>e</sup> jr.) vd hs. Deze stemmen overeen met de 5 prioriteiten vd hs. 2 hier-van zijn o.g.v PO, nl. nr. 2 en 3 (zie kenn. major). Uit de profielbeschrij-vingen en de voltijds brochure, blijkt, dat met de term 'excellentie' niet direct bedoeld wordt op zml-leerlingen; Half jr. studeren in buitenland mogelijk in 3 <sup>e</sup> jr.	Specialisaties: – jonge en oudere kind; – Akte godsdienst/levensbeschouwing (rk), diploma prof-chris of islamitische bo of diploma religieuze diversiteit; – Bewegings-onderwijs / sportklas, vanaf 1 <sup>e</sup> jr.	In samenwerking met partners worden 3 HBO-masters aangeboden: 1. Special Educational Needs aangebonden ism Hs Utrecht en Win-desheim 2. "Leren en Innoveren" in "de Educatieve federatie Interactum" en 3. Educational Leadership & Leadership in Education.	3 lectoraten in het iPabo-onderzoekscentrum: 1. Jonge kind & VVE, gericht op peuters en kleuters met een taalachterstand; 2. Rekenen – wiskunde; 3. Diversiteit en kritisch burgerschap.	9 post-hbo-opleidingen, 4 managementopl. en 3 trainingen / coachingstrajecten. Opleidingen tot specialist ogv: – pedagogiek/gedrag; – taal; – rekenen; – wetenschap & techniek; – bewegings-onderwijs; – leidinggeven (basis- en vakbekwaam). Geen opleiding op gebied van zmlk of zmal.	Vol-deeltijd-, verkorte en (ism VU) academische pabo en Vrije Schoolpabo; Interconfessionele mono-sectorale hs (nl: prot-chr., rooms-kath. en islamitsch); Missie & visie: <i>Talent tell!</i> Missie: optimale talentontwikkeling van kinderen in bs; Opleiding en oz hs richten zich op de professionele ontwikkeling van leraren en leidinggevers om de missie te vervullen. Hiertoe zijn excellentie-trajecten voor studenten ingevoerd.

11 <http://www.hs-ipabo.edu/sf.mcgi?2406>, [www.ipabo.nl](http://www.ipabo.nl) en Leraar basisonderwijs: als je 't lef hebt! 2014, [www.hs-ipabo.edu/sf.mcgi?2575](http://www.hs-ipabo.edu/sf.mcgi?2575) en <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taalachterstand/vraag-en-antwoord/wat-is-voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie-vve>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Hogeschool Leiden <sup>12</sup> Leiden	In het 3 <sup>e</sup> jr. staan de individuele behoeften van kinderen centraal. Thema's o.m.: "(H)erkennen van verschillen" en "Omgaan met verschillen". In theorie en stage-praktijk staat PO in 3 <sup>e</sup> jr. centraal; Uit Pabogids p. 25: Periode 3: PO, Omgaan met verschillen: "De student [...] is bekend met veel voorkomende ontwikkelings- en gedragsproblemen en -stoornissen en hij weet hoe hij daarmee om kan gaan."	Minor in 4 <sup>e</sup> jr.; Keuze uit: - Bewegingsonderwijs, - Onderwijs en Moderne media, - Cultuur, - Externe minor, Global Awareness, - Internationalisering, - Rekenen, - Van verhalen groei je, - Passend Onderwijs: student wordt voorbereid op geven van PO waarbij alle leerlingen onderwijs ontvangen waarbinnen zij hun talenten kunnen ontwikkelen (ook stage mogelijk in sbo in 3 <sup>e</sup> jr.); - www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - Jonge (gr. 1-4) en oudere kind (gr. 5-8) in 3 <sup>e</sup> jr; - behalen aktes/diploma's van: godsdienst / levensbeschouwing (rooms-kath), prot-christelijk bo of openbaar bo in 2 <sup>e</sup> en 3 <sup>e</sup> jr.; - Sportklas va 1 <sup>e</sup> jr; - Cultuurklas va 1 <sup>e</sup> jr; - Vakverdieping in 2 <sup>e</sup> + 3 <sup>e</sup> jr.	2 masters, maar niet op het gebied van onderwijs; Daarnaast in samenwerkingsverband Penta Nova is Master "Educational Leadership" mogelijk.	10 lectoraten, waarvan 2 ogv Educatie: 1. "Passend Onderwijs / Inclusive Education", 2. "Natuurbeleving en ontwikkeling kind"; Beide lectoraten zijn ook verbonden aan de Thomas More pabo. De 4 leden vd kenniskring PO / Incl Education houden zich hoofd-zakelijk bezig met PO en in beperkte mate met zmlk- en zmal-leerlingen: 1 lid vd kenniskring houdt zich 1 dag per week bezig met zmal. Omdat bijv. in publicaties expliciet aandacht wordt gevraagd voor zmlk en zmal, is in het overzicht dit lectoraat opgenomen onder PO, zmlk en zmal.	21 post-hbo opleidingen/ cursussen en workshops, bijv. "Onderwijs en Moderne Media", "De leerkracht 2.0". Geen o.g.v. zmlk en zmal.	Volttijd, 2-jarige deeltijd en academische pabo, Vrije schoolpabo; Academische pabo van de Univ Leiden; Pabos Leiden is in 1999 ontstaan uit pabo's met katholieke signatuur. Deze identiteit wordt sindsdien op pluriforme wijze vorm gegeven; Pabo Thomas Moore heeft enige tijd deel uitgemaakt van de Hs Leiden. De h's en werken nog steeds samen, bijv. bij lectoraat PO

12 <http://www.hsleiden.nl/pabo/opbouw-studie>, Pabogids 2014-2015 2014, p. 12-16 en 25 en <http://www.pentanova.nl/organisatie.aspx> en <http://www.hsleiden.nl/opleidingen-voor-professionals/centra>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Hogeschool Rotterdam <sup>13</sup> Rotterdam	Specifiek aandacht voor "omgaan met verschillen in de klas op cognitief, sociaal-emotioneel en cultureel niveau" in 2 <sup>e</sup> jr.; Student kan voor groot deel eigen opleiding samenstellen dmv. keuzevakken, stageplaats(eren), minor en afstudeeropdracht of -onderzoek.	Keuzevakken in 3 blokken vh 1 <sup>e</sup> + 2 <sup>e</sup> jr; keuze uit ± 300 vakken; Minor in 1 <sup>e</sup> en 2 <sup>e</sup> blokken vh 4 <sup>e</sup> jr, o.a.: - Rekenen en wis-kunde; - Taalspecialist op de bs; - Passend Onderwijs; Focus op inhoud, beleid en org van opvoeding en onderwijs aan kinderen. Kan ook in het buitenland; - Zicht op speciaal onderwijs; - Bewegings-onderwijs; - Voor- en Vroeg-schools Educatie (VVE); - Cultuureducatie; - Early English; - Internationale minors mogelijk; - www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - jongere (4-8 jr) of oudere kind (8-12 jr) in 3 <sup>e</sup> jr; - 2 vakspecialisaties: 1 wereldvak + 1 kunstvak; - Montessori-onderwijs; - Introductie Christendom voor het BO (ICBO)-certificaat om les te geven op prot-chr of rooms-kath scholen. Alle gediplomeerden van de pabo ontvangen een Diploma Openbaar Onderwijs.	20 masters, waarvan 2 ogv onderwijs: 1. Kunsteducatie ah Piet Zwart Institute 2. Leren & Innoveren ism Fontys Hs.	Hs Rotterdam focust op 5 thema's, dat is belegd in 5 kenniscentra met 47 lectoren. De 5 thema's zijn: 1. Zorginnovatie 2. Creating 010 3. Innovatief Ondernemerschap 4. RDM 5. Talentontwikkeling. Dit thema heeft 4 onderzochtlijnen met 4 lectoren ogv: a. Opvoeder-empowerment b. Brede school c. Talentontwikkeling Risicojongeren d. Doorstroom en doortlopende leerlijn. Dit kenniscentrum is niet ogv zmlk of zmal.	Post-hbo-opleidingen, masters en trainingen worden aangeboden door de "Hs Rotterdam Transfergroep", zoals: - Coachen in het onderwijs; - Intern Begeleider; - Montessori nascholingscur-sus. Geen nascholingen o.g.v. zmlk en zmal.	Vol- en deeltijd en academische pabo; Studie conform het Rotterdams Onderwijs Model (ROM), dat zorgt voor een balans tussen kennis, praktijk en persoonlijke ontwikkeling. Opleiding is eerst gericht op kennis, dan op praktijk onder begeleiding v.e persoonlijke coach.

13 <http://www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/lerenopleiding-basisonderwijs-pabo/volgtijd>, <https://www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/bachelor/lerenopleiding-basisonderwijs-pabo/volgtijd/>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.



Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Hogeschool Utrecht <sup>14</sup>  Utrecht Amersfoort	<p>"Uitgaan van verschillen" in 3<sup>e</sup> jr. NB: Curriculum in 2<sup>e</sup> + 3<sup>e</sup> jr in Urrt en A'foort verschillen enigszins, omdat op locatie A'foort nog wordt gewerkt met de competentiematrix v/h vorige curriculum. Voor dit onderzoek wordt derhalve de programmering van pabo Utrecht geanalyseerd;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4 pabo-keuze-ruimtes in 2<sup>e</sup> jr:</li> <li>1. Duurzaamheid</li> <li>2. Kunst &amp; Cultuur</li> <li>3. Passend Onderwijs: netwerk en protocollen</li> <li>4. Leerlandschap verdieping vernieuwingsonderwijs;</li> <li>- 3 pabo-keuze-ruimtes in 3<sup>e</sup> jr:</li> <li>1. Daltononderwijs</li> <li>2. Leerkracht Plus</li> <li>3. Special Educational Needs (SEN);</li> <li>- Minor Study Abroad (2 blokken onderwijs aan buitenlandse of universiteit);</li> <li>- www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Specialisaties bij Instituut Theo Thijssen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kunst en cultuur</li> <li>- Bewegingsonderwijs;</li> <li>- Akte godsdienst (rooms-kath.)</li> <li>- Diploma openbaar onderwijs na blok "Geloofje zelf"</li> <li>- (delen) van Dalton diploma.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Faculteit Educatie verzorgt 15 masterop-, waarvan 5 pabo-masters:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Leren en Innoveren,</li> <li>2. Management of Education,</li> <li>3. Special Educational Needs (SEN): Auditief gehandicapten,</li> <li>4. SEN: Communicatief gehandicapten,</li> <li>5. SEN: Leraar speciaal onderwijs.</li> </ol> <p>De mastermodules uit SEN (5 ECTS per module) kunnen ook separaat worden gevolgd. Vd 40 master SEN modules is er 1 (2,5%) over zmal of (Hoog-)begaafdheid.</p>	<p>Kenniscentra zijn groepen lectoren die onderzoeksprogramma's uitvoeren:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4 lectoraten in het kenniscentrum 'Educatie', ogv: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Normatieve professionalisering</li> <li>2. Dovenstudies</li> <li>3. Beroepsonderwijs</li> <li>4. Geletterdheid.</li> </ol> </li> </ol>	<p>Het Seminarium voor Orthopedagogiek heeft 5 expertisecentra:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jonge risicokinderen</li> <li>2. Leren</li> <li>3. Gedrag</li> <li>4. Begeleiden, Schoolontwikkeling, Leidinggeven</li> <li>5. Beperkingen en handicaps.</li> </ol> <p>Het biedt vele post-hbo-opleidingen, nascholingen en mastermodules aan, wo de 2-jarige opleiding "Speciaal hoogbegaafdheid en differentiatie" van 5 ECTS.</p>	<p>Vol- en deeltijd pabo en academische lerarenopleiding (ALPO) ism Univ Utrecht; HU bestaat uit instituten, academies en centra.</p> <p>Bache-loropl worden aangeboden door instituten, de pabo door Instituut Theo Thijssen;</p> <p>Seminarium voor Orthopedagogiek is landelijk kennis- en opleidings-centrum met ogv opleidingen, masters, nascholingen, e.d. en praktijkgericht o.z. Dit wordt georganiseerd vanuit 5 regiokantoren in 11 plaatsen.</p>

14 <http://www.hu.nl>, <http://www.studiekeuze.hu.nl/los/Onderwijs-en-Opvoeding/Studiegidsen.aspx#>, <http://www.cursussen.hu.nl/Centra/Seminarium-voor-Orthopedagogiek.aspx>, en <http://www.cursussen.hu.nl/Studeren-aan-de-HU.aspx> en <http://www.werkenstudie.hu.nl/ totaal aanbod /Master-Special-Educational-Needs-Leraar-Special-Onderwijs-M-SEN.aspx>. Van sept. 2014 t/m sept. 2015 websites verschillende malen geraadpleegd.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Hogeschool van Amsterdam <sup>15</sup> Amsterdam	Omgaan met verschillen centraal in 3 <sup>e</sup> jr; Passend Onderwijs in 3 <sup>e</sup> jr.	Minor: in 3 <sup>e</sup> of 4 <sup>e</sup> jr voor specialisatie binnen of buiten de eigen studierichting; -189 hs-brede minors; - Doorstroomminor om daarna een universitaire master te volgen; - Minor voor excellentie studenten bv. Fashion Theoria of Informatica Intelligent Environments (vd 4 is er geen ogv onderwijs); - minors in English; - www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - jonge en oudere kind va 3 <sup>e</sup> jr; - Montessori-, Dalton- en Ontwikkelingsgericht onderwijs. (diploma/certificaat van landelijke beroepsvereniging); - Wetenschap en techniek.	7 masters ogv onderwijs: - leraar alg economie; - leraar Engels; - leraar Frans; - leraar geschiedenis; - leraar Nederlands; - leraar wiskunde; - master pedagogiek.	32 lectoraten waarvan 5 ogv Onderwijs en Opvoeding: 1. Didactiek vd maatschappijvakken; 2. Leren en innoveren; 3. Urban education; 4. Wetenschap en techniekonderwijs; 5. Maatwerk in leren en instructie. Laatste is ogv PO. Hieraan 1 hoogleraar en 1 promovenda verbonden. Hier toe behoren 23 projecten, wv 2 ogv zmal: 1. Integrale opvang leerlingen (hiervan is alleen de opstart op 10-4-2012 vermeld); 2. Ruimte voor talent. (ook hiervan is alleen de startdatum, 16-07-2013 vermeld). Omdat deze 2 projecten inhoudelijk leeg lijken, zijn zij niet opgenomen in het overzicht.	47 post-hbo opleidingen en cursussen op de HvA, niet ogv zmlk en zmal.	Vol- en deeltijd pabo.

15 <http://www.hva.nl/onderwijs/opleidingen/content/doopabo-hva/pabo-hva.html>, <http://www.hva.nl/onderwijs/opleidingen/opleidingen/opleidingen/content/folder/doopabo-hva/na-je-studie/verder-studeren/doorstuden.html>, <http://www.hva.nl/onderwijs/praktisch/item/minoren-stk.html>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/ m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
HZ University of Applied Science <sup>16</sup> Vlissingen	-	Minor in het 3 <sup>e</sup> jr: - HZ-brede minoren, als Ondernemerschap; - Pabo-minoren als 1. Cultuureducatie; 2. Bewegingsonderwijs; 3. Management; 4. Opvoedcoach; 5. Tweedegraads op1 Voortgezet Onderwijs; 6. Zorg aan Kinderen (een PO-minor); - Internationalisering (buitenlandse minors of stages); - www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Vrije ruimte in het 3 <sup>e</sup> en 4 <sup>e</sup> jr; Specialisaties: - jonge kind (gr. 1 tm 4) en oude kind (gr 5 tm 8) in 2e jr; - openbaar, rooms-kath en prot-chris. onderwijs; - Onderwijskunde; - Kunstzinnige oriëntatie.	Master Speciaal onderwijs (SEN) wordt aangeboden door HZ en verzorgd door het Seminarium voor Orthopedagogiek van de HU	5 kenniscentra met lectoraten en 4 expertisecentra, niet op gebied van onderwijs.	Post-hbo (vak-)specialisaties en ook cursussen, waaronder: - Nascholing Engels voor basisscholen en cursus Taal- en leescoördinator; Geen nascholingen ogv zmlk of zmal.	Voltijdse pabo; Keurmerk Keuzegids HBO voltijd; beste grote hogeschool 2014.

16 <http://hz.nl/nl/studiekeuze/opleidingen/alle-opleidingen/voltijd/Academie%20voor%20Educatie/leraarbasisonderwijs/Pages/Introductie.aspx>,  
<http://hz.nl/nl/studiekeuze/opleidingen/alle-opleidingen/voltijd/Academie%20voor%20Educatie/leraarbasisonderwijs/Pages/Programma.aspx>,  
<http://hz.nl/nl/studiekeuze/opleidingen/alle-opleidingen/voltijd/Academie%20voor%20Educatie/leraarbasisonderwijs/Pages/Minors.aspx>,  
<http://hz.nl/nl/studiekeuze/opleidingen/alle-opleidingen/voltijd/Academie%20voor%20Educatie/leraarbasisonderwijs/Pages/Stage-en-afstuderen.aspx>,  
<http://hz.nl/nl/studiekeuze/opleidingen/alle-opleidingen/voltijd/Academie%20voor%20Educatie/leraarbasisonderwijs/Pages/In-het-kort.aspx>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/ m sept. 2015.

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>Iselinge</b> <sup>17</sup> <b>Doetinchem</b>	Studenten leren omgaan met verschillen tussen leerlingen; Passend onderwijs is onderdeel van het curriculum; In het 2 <sup>e</sup> jr bijv.: "Je voert onderwijs-taken uit in de onderbouw en bovenbouw, pas-send bij de verschil-lende niveaus bin-nen de groep.	7 minors in 4 <sup>de</sup> : 1. Effectief omgaan met leer-en gedrags-verschil-len (ogv PO), 2. Werken in de onderbouw v/h vmbo, 3. Zaakvakken, 4. Media, 5. Internationalise-ring (stage in het buitenland), 6. Jeugdliteratuur, 7. Management & organisatie.	Specialisaties: - Jongere kind (gr. 1 tm 4) en oudere kind (gr 5 tm 8) in 3 <sup>e</sup> jr; - Vakverdieping; - Daltononderwijs (certificaat), - Bewegings-onderwijs; - Les geven in het voortgezet onder-wijs; - Les geven in het Speciaal (basis) onderwijs, met specifiek aan-dacht voor gehandicapte en langdurig zieken kinderen en kin-deren met stoor-nissen en leer-en gedragsproble-men. In 3 <sup>e</sup> jr zijn kennismakings-workshops/informatiedagen over Speciaal onderwijs.	Master Special Educational Needs (SEN) wordt aange-boden door Iselinge en verzorgd door het Seminarium voor Orthopedago-giek van de HU; en Master "Leren en Innoveren" wordt verzorgd door het samenwerkingsver-band "de Educatie-ve federatie Interac-tum".	Onderzoek is gericht op primaire proces-sen (leren denken, taal, rekenen en lezen) en de nieuwe mogelijkheden die cross-mediale toepas-singen bieden; Er zijn geen lectoren verbonden aan Iselinge hs.	Via SON-edu-trai-ning 12 post-hbo opleidingen en cur-sussen: - Bevoegdheid bewegingsonder-wijs blok 1, 2 en 3; - Intern begeleider basis- en top-opleiding; - Leerlingenzorg in de kleuter-bouw; - Opleiding tot rekencoordinator en tot Taalcoördi-nator; - PO door de excel-lente leerkracht; - Jonge Kind speci-alist; - Specialist lees- en spelling-proble-men; - Leergang specia-list hoogbegaafd-heid. De laatste leergang is een 1-jarige oplei-ding (7 ECTS).	Vol-, deeltijd- en academische pabo; Mono-sectorale hogeschool; Hs maakt deel uit van de IJsselgroep, met SONedu-trai-ning (voor onder-wijsprofessional), Psychologische Dienstverlening IJ-selgroep (GZ-psy-chologen) en IJssel-groep Educatieve Dienstverlening (bestuur); Hs neemt deel aan verschillende samenwerkingsver-banden, o.m. met die van de Open Univ met een pre-master onderwijs-wetenschappen.

17 <http://www.iselinge hogeschool.nl>, [http://www.iselinge hogeschool.nl/ih\\_nl/missie\\_en\\_visie.php](http://www.iselinge hogeschool.nl/ih_nl/missie_en_visie.php), [http://www.iselinge hogeschool.nl/ih\\_nl/passend\\_onderwijs\\_innovatie.php](http://www.iselinge hogeschool.nl/ih_nl/passend_onderwijs_innovatie.php), [http://www.iselinge hogeschool.nl/ih\\_nl/speciaal\\_basisonderwijs.php](http://www.iselinge hogeschool.nl/ih_nl/speciaal_basisonderwijs.php), [http://www.iselinge hogeschool.nl/ih\\_nl/master\\_specuneeds.php](http://www.iselinge hogeschool.nl/ih_nl/master_specuneeds.php), [http://www.iselinge.nl/ih\\_nl/programma\\_voltijd.php](http://www.iselinge.nl/ih_nl/programma_voltijd.php), [http://www.sonedutaining.nl/son\\_nl/opleiding\\_tot\\_specialist\\_hoogbegaafdheid.php](http://www.sonedutaining.nl/son_nl/opleiding_tot_specialist_hoogbegaafdheid.php), [http://www.sonedutaining.nl/son\\_nl/opleiding\\_tot\\_specialist\\_hoogbegaafdheid.php](http://www.sonedutaining.nl/son_nl/opleiding_tot_specialist_hoogbegaafdheid.php). Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>Katholieke Pabo Zwolle<sup>18</sup> (KPZ)</b>  <b>Zwolle</b>	Omgaan met verschillen centraal tijdens de stage in 3 <sup>e</sup> jr. (in bijv.: – vmbo, – speciaal onderwijs, – vernieuwingsonderwijs.) De student leert “tegenmoet te komen aan diverse onderwijsbehoeften van In” dmv adaptief onderwijs (PO).	KPZ heeft met 29 Europese instituten een Agreement gesloten, op basis waarvan studenten elders studeren. Vanaf de 2 <sup>e</sup> helft v/h 3 <sup>e</sup> jr kan de student 3 tot 5 maanden in het buitenland studeren of stage lopen; Verschillende internationale minors, bijv.: English language, Culture and Society -1 Culture-2, Pedagogogs-1.	Specialisaties: – Jonge en oudere kind in 3 <sup>e</sup> jr; – Extra diploma’s mogelijk ovg: – Jenaplan, – Dalton, – Godsdienst & levensbeschouwing, – Bewegingsonderwijs, – Handschrift, – Engels, – Europees Burger-schap.	3 masters, 1. “Leren en Innoveren” ism de Educatieve federatie Interactum; 2. Leadership in Education ism Magisterium, 3. Special Educational Needs (SEN), verzorgd door het Seminarium (HU) bij VIAA of KPZ zelf.	Onderzoekscentrum KPZ wordt geleid door 1 lector ogv reflectie en retorica met 3 projecten. De lector wordt ondersteund door meerdere kenniskringen. Samenwerkt wordt met het lectoraatlectief van Interactum Onderzoekscentrum. Het verricht onderzoek op 3 terreinen. Geen onderzoek ogv zmlk of zmal.	Het Centrum voor Ontwikkeling van KPZ biedt verschillende post-hbo-opleidingen, trainingen en begeleiding bij verandering in schooltrajecten in school aan, bijv. – Post hbo-opleidingstgericht werken; – training Omgaan met verschillen; – Begeleiding schoolontwikkelingstrajecten. Hiervan is geen ogv zmlk of zmal.	Vol- en deeltijd en universitaire pabo, waarvan laatstgenoemde een combinatie is v/d pabo en v/d premaster Onderwijswetenschappen van de Open Universiteit; Mono-sectorale Katholieke lerarenopleiding met een open identiteit; Keurmerk Keuzegids HBO voltijd; Topopleiding 2015, Beste pabo Noord-NL.

18 <http://www.kpz.nl>, <http://www.kpz.nl/de-kpz/over-de-kpz/>, <http://www.kpz.nl/missie-identiteit-kernwaarden/>, [http://www.kpz.nl/de-organisatie/](http://www.kpz.nl/de-kpz/de-organisatie/), <http://www.kpz.nl/index.php?page=feitenencijfers>, <http://www.kpz.nl/index.php?page=structuur>, [http://www.kpz.nl/index.php?page=stage\\_voltijd](http://www.kpz.nl/index.php?page=stage_voltijd), <http://www.kpz.nl/index.php?page=lectoraatkantelendekennis>, <http://www.kpz.nl/index.php?page=wiedoeterallemaalme>, <http://www.kpz.nl/index.php?page=onderzoeksactiviteiten>, [http://www.kpz.nl/index.php?page=nascholing\\_begeleiding](http://www.kpz.nl/index.php?page=nascholing_begeleiding) en <http://www.kpz.nl/index.php?page=studerendinhetbuitenland>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kemmerken major	Kemmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Marnix Academie <sup>19</sup> Utrecht	In de majorfase staan de basisbekwaamheden vd leraar centraal. Het beslaat de 1 <sup>e</sup> helft vd opleiding: – Propedeuse: fase om opleidingsbekwaam te worden; – 2 <sup>e</sup> jr: fase om beroepstaken bekwaam te worden. Internationalisering geïntegreerd in het onderwijs-programma, bijv: – internationale week in de EU in het 2 <sup>e</sup> jr; – studiereizen; – werken aan onderwijskundig project; – bezoek aan basisscholen in het buitenland.	In de minorfase vindt verdieping en profilering plaats. De minorfase beslaat de 2 <sup>e</sup> helft vd opleiding: – 3 <sup>e</sup> jr: fase om werkplekbekwaam te worden; – 4 <sup>e</sup> jr: fase om startbekwaam te worden. Verschillende minors: – 2 verplichte minors, nl.: a. Zorg voor ieder kind; b. Betreft omgaan met verschillen tussen leerlingen en realiseren van passend onderwijs; c. Geïntegreerde zaakvakminor; Omdat deze minors verplicht zijn, worden deze als deel vd major beschouwd. – 2 Engelstalige minors: a. Humanities en b. Special Educational Needs; – Stage- en studiemogelijkheden in buitenland;	In het 3 <sup>e</sup> jr keuze uit 7 afstudeer-profielen: a. oudere kind b. jonge kind c. kunst en cultuur; d. wereld, wetenschap en techniek e. cultuur en identiteit f. focus van leerkrachten op onderwijs- en ondersteunings-behoefte g. brede school in achterstandswijk; Naast diploma pabo ook diploma christelijk bo (DCBO).	3 masters ism of verzorgd door andere organisaties: 1. Special Educational Needs (SEN), verzorgd door Windesheim; 2. Master Educational Leadership in samenwerkingsverband Penta Nova; 3. Master Lereren en Innoveren in het samenwerkingsverband de Educatieve federatie Interactum.	3 lectoraten: 1. Dynamische identiteitsontwikkeling; 2. Interactie en taalbeleid; 3. Leiderschap in het onderwijs..	Het Marnix Onderwijscentrum heeft de dienstverlening georganiseerd in 7 kenniscentra: 1. School en Identiteit; 2. Leerkracht; 3. Taal en Rekenen; 4. Leerlingenzorg; 5. Jonge kind; 6. Onderwijsmanagement; 7. Individuele begeleiding. Hierin worden opleidingen, cursussen, workshops e.d. georganiseerd. 16 post-hbo-opl'n, bijv. Coördinator Lezen, Taal, Engels, Rekenen, Specialist Brede School, Intern Begeleider; Meer dan 100 nascholingscursussen/activiteiten, waaronder enkele ogy zmal. Gezien omvang van deze cursussen, zijn deze niet opgenomen in het overzicht.	Volgtijd-, deeltijd-, deeltijd verkort en academische pabo; Zelfstandige monosectorale hs; Open prot-chr. hs; Rentmeesterschap staat centraal in aandacht voor duurzame ontwikkeling; Keurmerk "Duurzaam Hoger Onderwijs"; Partnerschap (in opleiding en ontwikkeling) met ruim 300 basisscholen;

19 <http://www.marnixacademie.nl/volgtijd/open-dag.aspx?gclid=CM-OklbT4MECFVHMtAod7zoAGQ>, <http://www.marnixacademie.nl/deeltijd/de-opleiding/minors.aspx>, <http://www.marnixacademie.nl/marnix-academie/kennisonontwikkeling/lectoraten.aspx>, <http://www.marnixonderwijscentrum.nl/opleidingen/opleidingen-post-hbo.aspx>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
NHL Hogeschool <sup>20</sup> Leeuwarden	<p>Competentiegericht onderwijs om studenten een nieuwe, meer onderzoekende en experimenterende leerstijl te laten ontwikkelen.</p> <p>NHL biedt flexibel onderwijs, leerroutes en maatwerk:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iedere student krijgt een studie-loopbaanbegeleider;</li> <li>- Het werkveld is medeopleider.</li> </ul> <p>Afsluitend assessment "Meer willen met verschillen" in 2<sup>e</sup> jr;</p> <p>De verdieping 'Diversiteit en zorgaspecten voor het jonge of het oudere kind' wordt afgesloten met assessment "Zorg aan kinderen" in 3<sup>e</sup> jr.</p>	<p>Minor in 3<sup>e</sup> jr:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Vakverdieping;</li> <li>Zorgverbreding/Adaptief onderwijs;</li> <li>Educatief Multi-mediaal Ontwerp.</li> </ol> <p>Voor minor tevens keuze uit het:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pabo-programma;</li> <li>- NHL-brede programma;</li> <li>- Project dat is aangedragen door het bo;</li> <li>- Internationaal programma;</li> <li>- Buitenschool programma (bijv. educatief medewerk);</li> <li>- www.kiesopmaat.nl;</li> </ul> <p>Pabo-minor van ½ jr in 4<sup>e</sup> jr. nl:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Cultuur;</li> <li>ICT;</li> <li>Praktijkonderwijs;</li> <li>Techniek;</li> <li>Zorg.</li> </ol>	<p>Specialisaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jonge kind (groep 1 tm 4) en oudere kind (gr 5 tm 8) in 3<sup>e</sup> jr;</li> </ul> <p>Wordt aan beroepscompetenties gewerkt in het 3<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup> jr. ogv door student gekozen thema's, wo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Foech Frysk;</li> <li>- Bewegingsonderwijs;</li> <li>- vakken, trainingen of workshops (ook van andere opleidingen) die student interessant vindt.</li> </ul>	<p>14 masters, geen o.g.v. basisonderwijs.</p> <p>Gewezen wordt op de mogelijkheid om na de pabo door te studeren ad Universiteit Groningen en op de mogelijkheid om de master SEN te volgen.</p>	<p>Lectoraten hs sluiten aan bij expertisegebieden;</p> <p>19 lectoraten, waarvan 3 o.g.v. onderwijs, nl.:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Duurzame schoolontwikkeling;</li> <li>Fries en Meertaligheid;</li> <li>Taalgebruik &amp; Leren.</li> </ol> <p>Tevens 14 kenniscentra, waarvan 1 o.g.v. onderwijs, nl.:</p> <p>Educatief Centrum Noord en Oost (ECNO). Studenten kunnen hieraan tijdens de pabo-opleiding cursussen, workshops of trainingen volgen.</p>	<p>Het ECNO biedt cursussen, workshops of trainingen als nascholing. In nov '14 is een nieuw aanbod van ECNO ogv PO: leergang (2,5 jr) "jij maakt het verschil". Van deze leergang kunnen ook losse modules worden gevolgd. Over PO worden tevens een serie seminars en enkele masterclasses aangeboden;</p> <p>Vanaf eind 2014 werken NHL en Stenden samen bij een of meer post-hbo opleidingen en trajecten.</p>	<p>Volgtijdse, verkorte pabo en academische pabo;</p> <p>NHL is stichting op algemene grondslag. Alle levensbeschouwelijke en maatschappelijke overtuigingen zijn gelijkwaardig;</p> <p>Doel NHL: bij top vd hogescholen behoren;</p> <p>Focus op de 6 expertise-gebieden:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Jeugd en educatie;</li> <li>Concurrentiekracht MKB;</li> <li>Waternutten en -management, maritiem en marien;</li> <li>Veiligheid;</li> <li>Duurzame ontwikkeling;</li> <li>Healthy Ageing.</li> </ol>

20 <http://www.nhl.nl/scholieren/83/leraar-basisonderwijs-pabo.html>, <https://www.nhl.nl/over-de-nhl/missie-visie-en-jaarverslagen/waar-staat-de-nhl-voor>, <https://www.nhl.nl/bedrijven-onderzoek/lectoraten> en <https://www.ecno.nl>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Saxion <sup>21</sup> Deventer Hengelo	Aandacht voor om- gaan met verschillen en passend onderwijs in 2 <sup>e</sup> -+3 <sup>e</sup> jr.; Pabo Deventer: 4-jarige pabo start 2 keer per jr. (sept en febr.); Techniek volgt ieder- een; Relatief veel manne- lijke studenten en docenten; Pabo Hengelo: 3 opl.-programma's: 1. "Klasse": extra aandacht voor kennis en vaardig- heden student van bs-vakken; 2. "Opleiden in de school": extra stage en les op opl.bs; 3. "Top Teacher Progr", va 2 <sup>e</sup> jr: verzwaard progr met extra aandacht voor onderzoek en internationalise- ring Progr 1 en 2 mogelijk miv sept 2015 of 2016 in elkaar geschoven. Pabo Hengelo: heeft veel aandacht voor techniek en doet veel ogv internationalise- ring, bijv. elk jr op studiereis in Europa.	Verskillende minors, waaronder: - (school)-manage- ment; - Passend Onder- wijs voor zorg- leerlingen; - Internationalise- ring (veel studen- ten op stage in het buitenland wo Suriname, Europa, Zuid- Afrika e.d.); - 2 internationale minors in Henge- lo: a. European and International Orien- tation; b. International Class; - www. kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - kind- of oudere jonge; Pabo Deventer: - Specialisatie in 1. Montessori; 2. Dalton-onder- wijs; 3. ipad-klas; 4. Bewegings- onderwijs blok 1 + 2 (is ± 2/3 vd post-hbo opl); 5. Extra verdie- pingsmogelijk- heid zaakvak; 6. Kan aanvullend certificaat kath of prot-chr. onder- wijs halen. Pabo Hengelo: Specialisatie in 1. Montessori- 2. Freinet- 3. Dalton- 4. Jenaplan- onderwijs, 5. Inter-denomi- natie pabo, dwz, moet kiezen voor openbaar, kath of port-chr denomi- natie in het 1 <sup>e</sup> jr en daarna stages in deze scholen.	4 masters: 1. Educational leadership, 2. Leren & Innoveren (L&I) - Beginnende Professionals, 3. L&I - Onderwijs- ontwerper, 4. L&I - Teacher Leader.	Saxion heeft 60 (asso- ciate) lectoren en 6 kenniscentra: 1. Design en Techniek, 2. Gezondheid, 3. Hospitality, 4. Innovatie en Onder- nemerschap, 5. Leefomgeving, 6. Onderwijsinnova- tie; Aan centrum Onder- wijsinnovatie zijn 12 lectoren verbonden ogv: 1. Rich media & teach- er learning; 2. Onderwijsarran- gementen; 3. Gedrag- en leerpro- blemen (gericht op PO); 4. Functionele gete- terdheid; 5. Onderwijskundig leiderschap; 6. Assessment; 7. Daltononderwijs en onderwijs- vernieuwing; 8. Innovatief en effec- tief onderwijs; 9. Rekenen en wis- kundedidactiek; 10. Taaldidactiek; 11. Wetenschap en techniek in het onderwijs.	Cursussen en trai- ningen liggen in het verlengde van de genoemde oplei- dingen. Org. kunnen vraag- stukken voorleggen aan de hs. Saxion helpt met het vin- den van de juiste opleiding, cursus of training, of bij het doen van oz.	Volttijd-, deeltijd en academische pabo. Academische pabo ism Univ Twente; In Deventer naast reguliere 4-jarige pabo ook 3-jarige vwo-route moge- lijk. In 2014 en 2015: pabo Deventer een gedeelde koppesi- tie volgens Keuze- gids Volttijd 2014 en 2015. Pabo Hengelo is miv 1-1-'13 opge- gaan in Saxion en heette voor die tijd 'pabo hs Edith Stein'. In <i>SLO Pri- mair</i> nr 1. 2007 is vermeld dat hs Edith Stein in 2007 het CBO/ Univ Nij- megen een module voor (hoog) begaafdheid heeft laten ontwik-kelen voor major- en minorfase; Pabo Hengelo ver- huist in 2015 naar Enschede, naar een gebouw met tech- niekopleidingen.

21 [http://www.saxion.nl/studeren\\_en\\_kennismaken/Studiekiezer/apo/lerarenopleiding\\_basisonderwijs\\_pabo\\_vt\\_hen/lerarenopleiding\\_basisonderwijs\\_pabo\\_vt\\_hen/](http://www.saxion.nl/studeren_en_kennismaken/Studiekiezer/apo/lerarenopleiding_basisonderwijs_pabo_vt_hen/lerarenopleiding_basisonderwijs_pabo_vt_hen/), [http://www.slo.nl/organisatie/slomagazines/sloprimair/sloprimair\\_binnenwerk\\_def\\_LR.pdf](http://www.slo.nl/organisatie/slomagazines/sloprimair/sloprimair_binnenwerk_def_LR.pdf), <http://www.saxion.nl/peno/kenniscentra/lectoren/lectorenhttp://www.saxion.nl/onderwijsinnovatie/site/> onderzoek en <http://www.saxion.nl/peno/deeltijd/nascholing/nascholing>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.



Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>Stenden</b> <sup>22</sup> <b>Assen</b> <b>Emmen</b> <b>Groningen</b> <b>Leeuwarden</b> <b>Meppel</b>	<p>Internationale hs met vestigingen in Qatar, Thailand, Zuid-Afrika en Indonesië;</p> <p>Iedere pabo-vestiging heeft een duidelijk eigen profiel, nl.:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Assen: Ver-nieuwingsonderwijs;</li> <li>2. Emmen: Wetenschap &amp; techniek;</li> <li>3. Groningen: Academische Pabo &amp; Speciaal (zorg)-onderwijs;</li> <li>4. Leeuwarden: Meertalig onderwijs;</li> <li>5. Meppel: Internationaal &amp; nieuwe media (als enige ook instroom in febr mogelijk); Omgaan met verschillen in 2<sup>e</sup> jr en PO in 3<sup>e</sup> jr.</li> </ol>	<p>Minors in het 4<sup>e</sup> jr.</p> <p>14 Pabo-minors ogv vak, school- of onderwijsconcept en leiderschap, wo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Montessor-, Dalton-, Jenaplan-onderwijs;</li> <li>- Educational Needs" (ogv PO), Rekenen, wiskunde &amp; techniek, Schoolconcepten, etc.;</li> <li>- Internationale minor;</li> <li>- Uitwisseling: een semester op een school in het buitenland waar Stenden een uitwisselingsovereenkomst mee heeft;</li> <li>- Internationale stage in Europa, de Antillen, de VS en Zuid-Afrika;</li> <li>- Grand Tour: een semester op een vd buitenlandse locaties van Stenden;</li> </ul>	<p>Specialisaties:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jonge kind (gr. 1 tm 4) en oudere kind (gr 5 tm 8) in 3<sup>e</sup> jr;</li> <li>- Bewegingsonderwijs,</li> <li>- Diploma Christelijk bs (DCBO) - diploma Openbaar Onderwijs;</li> <li>- Bewegingsonderwijs;</li> <li>- Engelstalige opleiding International Teacher Education for Primary Schools (ITEPS) in Meppel.</li> </ul>	<p>7 masters, waarvan 3 ogv onderwijs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Master in Leadership in Education,</li> <li>2. Learning &amp; Innovation,</li> <li>3. Special Educational Needs (SEN).</li> </ol> <p>SEN wordt verzorgd door Win-desheim;</p> <p>Gewezen wordt op de mogelijkheid om de pabo door te studeren ad Univ Groningen.</p>	<p>14 lectoraten, waarvan 3 op gebied van onderwijs:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fries en Meertaligheid,</li> <li>2. Identiteitsontwikkeling van onderwijsorganisaties,</li> <li>3. Early Childhood.</li> </ol>	<p>Stenden Professionals en School of Education verzorgen aanbod aan nascholings-trajecten en een school-leidersopl;</p> <p>Ogv basisonderwijs: 6 post-hbo opleidingen en leer-gangen, waarvan 1 ogv Passend Onderwijs en ruim 30 cursussen/trainingen die niet specifiek zijn gericht op zmlk of zmal..</p>	<p>Voltijdse, 2-jarig Verkorte pabo, Verkorte pabo op afstand (thuisstudie) en academische pabo;</p> <p>Kunt ook pabo versneld doorlopen; NHL en Stenden werken nauwer samen bij bij- en na-scholingsactiviteiten.</p>

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Stenden <sup>22</sup> (vervolg) Assen Emmen Groningen Leeuwarden Meppel		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Open minor of projectopdracht;</li> <li>- www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.</li> </ul>					

22 <http://www.stenden.com/nl/studies/bachelor/pabo/Pages/default.aspx>, <http://www.stenden.com/nl/studies/werken-en-studeren-deeltijd-duale-opleidingen/Paginas/default.aspx>, <http://www.stenden.com/nl/studies/bachelor/pabo/locatie-profiel-keuze/Paginas/default.aspx>, <http://www.stenden.com/nl/studies/bachelor/pabo/Pages/Praktischeinformatie.aspx>, <http://www.stenden.com/nl/studies/minorcertificaten/Pages/default.aspx>, <http://www.stenden.com/nl/studies/bachelor/pabo/locatie-profiel-keuze/Paginas/default.aspx> en <http://www.stenden.com/nl/studies/master/Pages/default.aspx> in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015. Websites verschillende malen geraadpleegd

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<p><b>Windesheim</b><sup>23</sup></p> <p><b>Zwolle</b></p> <p><b>Almere</b></p> <p><b>Utrecht</b></p> <p><b>Amsterdam</b></p>	<p>Omgaan met verschillen tussen kinderen in 1<sup>e</sup> jr;</p> <p>Elk jr projecten en themadagen over actuele onderwerpen in het bo, zoals pesten, gezondheid, de multiculturele en multireligieuze samenleving;</p> <p>Studiereis naar buitenland (Europa, VS, Afrika, India) in 2<sup>e</sup> jr.</p>	<p>Minors gericht op uitstroomprofiel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jonge of Oude kind en keuze uit 4 pabo-minors in het 3<sup>e</sup> jr.</li> <li>1. Cultureducatie;</li> <li>2. Bewegingsonderwijs;</li> <li>3. International Sustainable Development;</li> <li>4. Leerlingzorg-specialist, waarin het verzorgen van PO aan alle leerlingen in de school centraal staat;</li> <li>- <a href="http://www.kiesopmaat.nl">www.kiesopmaat.nl</a>, voor keuze externe minor.</li> </ul>	<p>Specialisatie jonge kind (gr. 1 t/m 4) en oudere kind (gr 5 t/m 8) in 3<sup>e</sup> jr.</p>	<p>5 masters:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Polymer Engineering;</li> <li>2. Psychomotorische Therapie;</li> <li>3. Learning and Innovation;</li> <li>4. Leraar Godsdienst;</li> <li>5. Special Educational Needs (SEN) (vol- en deeltijd). Hiervan zijn 6 'uitstroomprofielen' mogelijk, nl.: Profiel Onderwijs-expert I Speciale onderwijsbehoeften; II Begeleiden en innoveren; III Laal- en leesinnovatie; IV Reken- en wis- kunde-innovatie; V Gedrag en leren; VI Talentontwikkeling.</li> </ol> <p>Binnen elk profiel worden een of meer leerroutes aangeboden.</p>	<p>39 lectoren, 6 lectoraten ogv onderwijs, nl.:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bewegen, School en Sport;</li> <li>2. Didactiek en Inhoud van de Kunstvakken;</li> <li>3. Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding;</li> <li>4. Onderwijsinnovatie en ICT;</li> <li>5. Pedagogische Kwaliteit v/h Onderwijs;</li> <li>6. Onderwijszorg en samenwerking binnen de keten, een lectoraat o.g.v. PO.</li> </ol> <p>Het onderzoek moet leiden tot interventie-strategieën en procedures om een netwerk te vormen waardoor het welzijn v/d leerlingen, de leerkrachten en de ouders/verzorgers v/d leerling worden bevorderd.</p> <p>In nov 2014 en begin 2015 stond bij het V1<sup>e</sup> profiel de SEN- Leerroute</p>	<p>18 post-hbo opleidingen/ nascholingen ogv educatie, wo 'Differentiëren en Passend Onderwijs';</p> <p>9 post hbo-cursussen;</p> <p>4 cursussen ogv gedrag, maar geen ogv zmlk of zmal.</p>	<p>Vol- en deeltijd pabo, duale pabo (combinatie van werken en leren) en afstandsleren (werkenden die op afstand leren);</p> <p>Identiteit hs: chr. godsdienst en cultuur;</p> <p>Wil tot de top 3 v/d grote hogescholen behoren;</p> <p>4 profielkenmerken hs;</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. MKB;</li> <li>2. Innovatie;</li> <li>3. Jong en Oud</li> <li>4. Educatie.</li> </ol> <p>Hierbij horen 4 Centres of Expertises die zijn opgezet in andere hogescholen, universiteiten en bedrijfsleven en gesteund door overheid;</p> <p>Windesheim verzorgt de Master SEN ism Stenden, Marmix en werkt intensief samen met de VU Amsterdam en de iPabo.</p>

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig	
Windesheim <sup>23</sup> (vervolg)  Zwolle Almere Utrecht Amsterdam				Talentontwikkeling en excelleren. Het onderdeel hiervan ogv hoogbegaafdheid was nog niet ingevuld. Begin studiejaar 2015/2016 wel. De leerroute is dan echter gewijzigd, nl. in Leerroute Talentontwikkeling. Het betreft het "excelleren van leraar en lerenden vanuit talentontwikkeling en handelings- en opbengsgericht werken". Het is niet meer gericht op zmal-leerlingen. In totaal zijn er 11 SEN-leerroutes. Geen enkele module hiervan (0%) is gericht op zmal-leerlingen.				

23 <http://www.windesheim.nl/studeren/opleidingen/lerarenopleiding-basisonderwijs/>, [http://www.windesheim.nl/studeren/opleiding/onderwijs/lerarenopleiding-basisonderwijs/inhoud-opleiding/tweede-jaar-en-verder/](http://www.windesheim.nl/studeren/opleidingen/onderwijs/lerarenopleiding-basisonderwijs/inhoud-opleiding/tweede-jaar-en-verder/), <http://www.lectoraten.nl/lectoraat/304/onderwijszorg-en-samenwerking-binnen-de-keten>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag/master-special-educational-needs/>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag-en-passend-onderwijs/master-special-educational-needs/>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag-en-passend-onderwijs/master-special-educational-needs/inhoud-opleiding/>, <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag-en-passend-onderwijs/master-special-educational-needs/>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

Hogeschool/ pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
Zuyd <sup>24</sup> / De Nieuwste Pabo Sittard	Veel aandacht voor leren op de werkplek / "Opleiden in School"; Onderwijs wordt gegeven in onderwijsgroepen, hoorcolleges, onderwijswerkplaatsen en excursies, waarbij de groeps-grootte varieert van 10 tot 75; Vanaf het 3 <sup>e</sup> jr worden steeds meer uren op de werkplek doorgebracht; Alle studenten kunnen regio-overschrijdende of internationale beroepsrelevante ervaring opdoen.	Keuze van de minors in het 2 <sup>e</sup> jr aan de hand van video-fragmenten en informatie-bijeenkomsten, minors volgen in 3 <sup>e</sup> en/of 4 <sup>e</sup> jr; Keuze uit: 1. Verdiepende pabo-minor; 2. Hs-brede minor; 3. Doorstroom-minor voor universitaire master; - www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisatie: - Jonge kind (2 tm 8 jr), oudere kind (8 tm 12 jr) of vmbo / lwooscholier (12 tm 16 jr) in het 3 <sup>e</sup> jr; - Vakspecialisatie.	1 masteropleiding, nl. master Kunst-educatie. Dit is een 2-jarige deeltijdopl. Niet gericht op de pabo.	24 lectoraten, waarvan 2 ogv basisonderwijs, nl: 1. Opvoeden in het publieke domein 2. Opleiden in de school.	9 post-hbo opleidingen / nascholingen / cursussen / workshops, ogv onderwijs, bijv. Communiceren met Ouders, Coördinator Rekenen, Taal, Docent Theater, ed.; Samen met Open Universiteit en andere hogescholen: een pre-master onderwijswetenschappen; Geen nascholing ogv zmlk of zmal.	Volgtijdse academische pabo; Academ Pabo: pre-master halen door naast pabo 8 modules te volgen ad OU; Ook combinatie met lerarenopleiding AK-GS of NE mogelijk; "De Nieuwste Pabo" is een samenwerking tussen de pabo's van Zuyd en Fontys.;

24 <http://www.zuyd.nl/studeren/studieoverzicht/leraar-basisonderwijs/>, <http://www.denieuwstepabo.nl/opleiding>, <http://www.zuyd.nl/studeren/studieoverzicht/leraar-basisonderwijs/studieopbouw#tab-het-kort-tab>, <http://www.zuyd.nl/onderzoek/lectoraten>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015

Hogeschool / pabo-vestiging	Kenmerken major	Kenmerken minor	Specialisaties	Masters	Lectoraten	Nascholingen	Overig
<b>Thomas More<sup>25</sup> Rotterdam</b>	Aandacht voor kinderen met verschillende talenten en het bieden van passend onderwijs in 3 <sup>e</sup> jr; Week op buitenlandse reis in 2 <sup>e</sup> jr.	Minors in het 4 <sup>e</sup> jr. nl.: - Bewegingsonderwijs; - Onderwijsinnovatie (Dalton-, Jenaplanonderwijs en overig); - Cultuur; - Internationalisering (verblijf in buitenland); - Passend Onderwijs / Inclusive Education; - www.kiesopmaat.nl, voor keuze externe minor.	Specialisaties: - jonge of oudere kind in het 3 <sup>e</sup> jr., - leerrouwe godsdienst / levensbeschouwing (akte van bewaamheid); - vakverdiepingen als kunstzinnige oriëntatie, wereld-oriëntatie, moderne media, wetenschap en techniek in het 2 <sup>e</sup> jr.	Geen master.	Thomas More is verbonden met de 2 lectoraten van Pabo Leiden, nl: 1. Passend Onderwijs / Inclusive Education; 2. Natuur en ontwikkeling kind. Docenten van de TMHS nemen deel aan de 2 bijbehorende kenniskringen van de HS Leiden.	Circa 40 nascholingen, maar geen o.g.v. zmlk of zml.	Volgtijd- en 2-jarige deeltijdopleiding en va 2015 academische pabo; Katholieke pabo; Kleinschalige pabo, maakte tot begin 2012 deel uit vd HS Leiden, sindsdien is de pabo overgedragen ad Rotterdamse Vereniging voor Katholiek Onderwijs (RVKO) en is het convenant "Samen Opleiden" gesloten met 7 schoolbesturen regio R dam

25 <http://www.thomasmorehs.nl>, <http://www.thomasmorehs.nl/studeren/minoren.html>, Thomas More Hogeschool, Katholieke Lerarenopleiding voor basisonderwijs, Leraar Basisonderwijs. Bachelor of Education in Primary Schools, Voltijd-Deeltijd, studiejaar 2015-2016, Rotterdam, 2014, <http://www.thomasmorehs.nl/hogeschool/lectoraten.html> en <http://www.thomasmorehs.nl/hogeschool/downloads/item/nascholingsgids-thomas-more-hogeschool-2015-2016.html>. Websites verschillende malen geraadpleegd in de periode sept. 2014 t/m sept. 2015.

## Bijlage 3:

### Cijfermatig overzicht aandacht voor afwijkende leerlingen pabo-curricula

In het volgende overzicht is cijfermatig vastgelegd in hoeverre in de curricula van de pabo-opleidingen aandacht wordt besteed aan leerlingen die wat betreft hun ontwikkeling afwijken van de gemiddelde leerling.

#### *Toelichting bij het overzicht*

'Maj Vershil', 'Maj PO', 'Maj zmlk' en 'Maj zmal' betreffen de majorthema's Omgaan met verschillen, Passend onderwijs, zeer moeilijk lerende kinderen en zeer makkelijk lerende kinderen.

Evenzo betreffen de 'Min PO', 'Min zmlk' en 'Min zmal' zijn de minors met de thema's Passend onderwijs, zeer moeilijk lerende kinderen en zeer makkelijk lerende kinderen. De afkorting 'Sp' staat voor specialisatie, 'Mas' voor master, 'Lec' voor lectoraat en 'Nas' voor nascholing.

De cijfers in de kolommen 'Maj Vershil' tot en met de kolom 'Min zmal' geven weer gedurende hoeveel kwartalen (periodes, blokken) het in de kolom vermelde thema in majors en de minors van de opleiding wordt aangeboden.

De cijfers in de kolommen 'Sp PO' tot en met 'Nas zmal' tonen hoeveel specialisaties, masters, lectoraten en nascholingen betrekking hebben op het in de kolom vermelde thema.

In de totaalkolom is de totale hoeveelheid aandacht van de hogescholen voor deze onderwerpen vermeld. In de totaalkolommen zmlk en zmal is de totale hoeveelheid aandacht op het gebied van zmlk en zmal weergegeven.

Voor een beschrijving van de gemaakte keuzes bij de vastlegging van resultaten van de inventarisatie wordt verwezen naar de inleiding van "Deel 2 Nurture in de polder".

Hogeschool	Maj Verschil	Maj PO	Maj zmlk	Maj zmal	Min PO	Min zmlk	Min zmal	Sp PO	Sp zmlk	Sp zmal	Mas zmlk	Mas zmal	Lector PO	Lec zmlk	Lec zmal	Nas zmlk	Nas zmal	Tot zmlk	Tot zmal	
Avans	1	2	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	7	2	1
CHE	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0
Haagse	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0
Driestar	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0
Fontys	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	6	1	1
VIAA	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Hanze Gron	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0
HAN	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Kempel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inhol-land	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0
iPabo	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Leiden	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	6	1	1
Rotter-dam	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	1	0
Utrecht	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5	2	1
Amster-dam	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	0	0
HZuAS	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Iselinge	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	5	1	1
KPZ	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0
Marnix	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	1	0
NHL	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Saxion	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	0	0
Stenden	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Windsheim	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	4	1	0
Zuyd	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ThMore	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0
Totaal	20	14	0	0	17	5	1	1	5	0	3	0	6	2	1	0	3	78	15	5
<B#pabo's met aanbod	19	13	0	0	15	5	1	1	5	0	3	0	6	2	1	0	3	23	12	5
% hs	76	52	0	0	60	20	4	4	20	0	12	0	24	8	4	0	12	92	48	20

Overzicht: Cijfermatig overzicht van de aandacht voor afwijkende leerlingen in de curricula van de pabo-opleidingen



## Bijlage 4:

# Onderzoeksleidraad en vragenlijst interviews

Universiteit Leiden

## Onderzoeksleidraad

De Universiteit Leiden onderzoekt de mate waarin en de wijze waarop hogescholen pabo-studenten (kunnen) toerusten om aangepast onderwijs te bieden aan kinderen die op cognitief gebied afwijken van de gemiddelde leerling. Deze leerlingen worden hierna zeer moeilijk lerende (zml-) c.q. zwakbegaafde en hoogbegaafde leerlingen genoemd.

### *Doel van het onderzoek*

Doel van het onderzoek is om na te gaan in hoeverre hogescholen hun studenten (kunnen) scholen in de specifieke onderwijsbehoeften van zeer moeilijk lerende en hoogbegaafde leerlingen.

### *Onderzoeksvraag*

Welke factoren waren bepalend voor de mate waarin de overdracht van kennis en vaardigheden over het benodigde onderwijs aan zeer moeilijk lerende en hoogbegaafde leerlingen was opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding in het studiejaar 2014/2015, en is opgenomen in volgende studiejaar?

Specifiek wordt onderzocht:

- 1 welk beleid hogescholen voer(d)en op het gebied van overdracht van de genoemde kennis en vaardigheden in de pabo-opleiding;
- 2 welke in- en externe factoren invloed uitoefen(d)en op het hogeschoolbeleid.

### *Vereisten*

Om de verschillende perspectieven van de betrokken beleids- en onderwijsactoren in beeld te krijgen, worden hun dezelfde onderzoeksvragen voorgelegd. Indien men niet over de gevraagde informatie beschikt, kan dit in het antwoord worden aangegeven (zo mogelijk onder vermelding van de actor binnen de organisatie die wel over de gevraagde informatie beschikt). Voor de betrouwbaarheid van het onderzoek worden de interviews opgenomen.

### *Evaluatie*

De actoren ontvangen ter verificatie een samenvatting van het interview.

2016

Promovenda: W. van Harten  
Hoogleraren: W. Admiraal en  
P.B. Cliteur

E-mail:  
Telefoon:

### *Onderzoeksmethoden*

- Vragenlijst;
- Interview (aanvullend);
- Relevante documenten analyseren.

### *Activiteiten*

Februari 2016

- Hogeschool verzoeken aan het onderzoek deel te nemen;
- Beleids- en onderwijsactoren van Hogeschool vragenlijst sturen;
- Verwerking resultaat vragenlijsten;
- Actoren aanvullend interviewen ter toelichting op de antwoorden;
- Interviewverslagen ter verificatie verzenden;
- Reactie binnen 1 week retour.

### *Tijdsinvestering hogeschool per actor*

- Vragenlijst: circa ½ uur;
- Interview: circa ½ uur;
- Interviewverslag nakijken en retourneren: circa 10 min.

*Beleid van hogescholen op het gebied van kennisoverdracht in de pabo-opleiding*

- 1 Wie was, of welke groep actoren waren, betrokken bij de voorgenomen programmering van het pabo-curriculum 2014/2015?

\_\_\_\_\_

Zijn hier in studiejaar 2015/2016 wijzigingen opgetreden?

\_\_\_\_\_

- 2 Was in de pabo-major in 2014/2015 een vak opgenomen van 5 studiepunten (ECTS) of meer dat specifiek was gericht op (het onderwijs aan):

a) Zeer moeilijk lerende (zml-)leerlingen?

\_\_\_\_\_

Zo ja, zie vragen onder 2a

b) Hoogbegaafde leerlingen?

\_\_\_\_\_

Zo ja, zie vragen onder 2b

Zo nee bij 2a en 2b: zie vraag 3

Tav. 2a) Zo ja, er was een vak in de pabo-major in 2014/2015 van 5 studiepunten of meer dat specifiek was gericht op (het onderwijs aan) zml-leerlingen:

2a.1) Hoeveel studiepunten/ECTS betrof het vak?

\_\_\_\_\_

2a.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

\_\_\_\_\_

2a.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

\_\_\_\_\_

2a.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

\_\_\_\_\_

2a.5) Hoe werd het vak getoetst?

\_\_\_\_\_

Tav 2b) Zo ja, er was een vak in de pabo-major in 2014/2015 van 5 studiepunten of meer dat specifiek was gericht op (het onderwijs aan) hoogbegaafde leerlingen:

2b.1) Hoeveel studiepunten/ECTS betrof het vak?

2b.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

2b.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

2b.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

2b.5) Hoe werd het vak getoetst?

3 Was in de pabo-major in 2014/2015 een vak opgenomen van *minder dan 5 studiepunten* dat specifiek was gericht op of een vak dat deels was gericht op (het onderwijs aan):

a) Zeer moeilijk lerende leerlingen?

Zo ja, zie vragen onder 3a

b) Hoogbegaafde leerlingen?

Zo ja, zie vragen onder 3b

Zo nee bij 3a en 3b: zie vraag 4

Tav 3a) Zo ja, er was een vak in de pabo-major in 2014/2015 van *minder dan 5 studiepunten* dat specifiek of deels was gericht op (het onderwijs aan) zml-leerlingen:

3a.1) Hoeveel ECTS betrof het vak? Hoeveel ECTS hiervan had betrekking op zml-kinderen?

3a.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

3a.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

3a.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

3a.5) Hoe werd het vak getoetst?

Tav 3b) Zo ja, er was een vak in de pabo-major in 2014/2015 van *minder dan 5 studiepunten* dat specifiek of deels was gericht op (het onderwijs aan) hoogbegaafde leerlingen:

3b.1) Hoeveel ECTS betrof het vak? Hoeveel ECTS hiervan had betrekking op hoogbegaafde kinderen?

3b.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

3b.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

3b.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

3b.5) Hoe werd het vak getoetst?

4 Werd er in 2014/2015 een pabo-minor of in *specialisatie van 5 studiepunten (ECTS)* of *meer* aangeboden die specifiek was gericht op (het onderwijs aan):

a) Zeer moeilijk lerende kinderen?

Zo ja, zie vragen onder 4a

b) Hoogbegaafde kinderen?

Zo ja, zie vragen onder 4b

Zo nee bij 4a en 4b: zie vraag 5

Tav 4a) Zo ja, er werd in 2014/2015 een pabo-minor of in specialisatie van 5 studiepunten (ECTS) of meer aangeboden die specifiek was gericht op (het onderwijs aan) zml-leerlingen:

4a.1) Hoeveel studiepunten/ECTS betrof de minor/specialisatie?

4a.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

4a.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

4a.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

4a.5) Hoe werd de minor/specialisatie getoetst?

4a.6) Is de minor/specialisatie gegeven in studiejaar 2014/2015?

4a.6.1) Zo ja: Hoe vaak is de minor/specialisatie gegeven?

4a.6.2) Hoeveel studenten hebben de minor/specialisatie gevolgd?

4a.6.3) Welk % of hoeveel van deze studenten waren afkomstig van een andere hogeschool?

Tav 4b) Zo ja, er was in 2014/2015 een pabo-minor of in specialisatie van 5 studiepunten (ECTS) of meer aangeboden die specifiek was gericht op (het onderwijs aan) hoogbegaafde leerlingen:

4b.1) Hoeveel studiepunten/ECTS betrof de minor/specialisatie?

4b.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

4b.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

4b.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

4b.5) Hoe werd de minor/specialisatie getoetst?

4b.6) Is de minor/specialisatie gegeven in studiejaar 2014/2015?

4b.6.1) Zo ja: Hoe vaak is de minor/specialisatie gegeven?

4b.6.2) Hoeveel studenten hebben de minor/specialisatie gevolgd?

4b.6.3) Welk % of hoeveel van deze studenten waren afkomstig van een andere hogeschool?

5 Werd er in 2014/2015 een pabo-minor of specialisatie van minder dan 5 studiepunten (ECTS) aangeboden die specifiek of deels was gericht op (het onderwijs aan):

a) Zeer moeilijk lerende kinderen?

Zo ja, zie vragen onder 5a

b) Hoogbegaafde kinderen?

Zo ja, zie vragen onder 5b

Zo nee bij 5a en 5b: zie vraag 6

Tav 5a) Zo ja, er werd in 2014/2015 een pabo-minor of *specialisatie* van *minder dan 5 studiepunten (ECTS)* aangeboden die specifiek of deels was gericht op (het onderwijs aan) zml-leerlingen:

5a.1) Hoeveel studiepunten/ECTS betrof de minor/specialisatie? Hoeveel ECTS hiervan had betrekking op zml-kinderen?

5a.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

5a.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

5a.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

5a.5) Hoe werd de minor/specialisatie getoetst?

5a.6) Is de minor/specialisatie gegeven in studiejaar 2014/2015?

5a.6.1) Zo ja: Hoe vaak is de minor/specialisatie gegeven?

5a.6.2) Hoeveel studenten hebben de minor/specialisatie gevolgd?

5a.6.3) Welk % of hoeveel van deze studenten waren afkomstig van een andere hogeschool?

5b) Zo ja, er werd in 2014/2015 een pabo-minor of *specialisatie* van *minder dan 5 studiepunten (ECTS)* aangeboden die specifiek of deels was gericht op (het onderwijs aan) hoogbegaafde leerlingen:

5b.1) Hoeveel studiepunten/ECTS betrof de minor/specialisatie? Hoeveel ECTS hiervan had betrekking op hoogbegaafde kinderen?

5b.2) Welke onderwerpen werden behandeld?

[Redacted]

5b.3) Hoe werden deze onderwerpen behandeld, bijv. welke lesboeken / lesmateriaal / sheets werden gebruikt of welke opdrachten moesten worden uitgevoerd?

[Redacted]

5b.4) Diende de kennis in de (stage-)praktijk te worden geoefend? Zo ja, hoe?

[Redacted]

5b.5) Hoe werd de minor/specialisatie getoetst?

[Redacted]

5b.6) Is de minor /specialisatie gegeven in studiejaar 2014/2015?

[Redacted]

5b.6.1) Zo ja: Hoe vaak is de minor /specialisatie gegeven?

[Redacted]

5b.6.2) Hoeveel studenten hebben de minor /specialisatie gevolgd?

[Redacted]

5b.6.3) Welk % of hoeveel van deze studenten waren afkomstig van een andere hogeschool?

[Redacted]

- 6 Hebben er in 2014/2015 gebeurtenissen plaatsgevonden waardoor het pabo-curriculum is veranderd ten opzichte van de planning, bijvoorbeeld door ziekte van een docent?

*Zo nee, ga door naar vraag 7.*

Zo ja:

6.1) Welke gebeurtenissen waren dat?

[Redacted]

6.2) Wat waren de gevolgen van deze gebeurtenissen?

[Redacted]



- 7 Is het pabo-curriculum 2015/2016 gewijzigd ten opzichte van het curriculum 2014/2015?

*Zo nee, ga door naar vraag 8.*

Zo ja:

- 7.1) Welke wijzigingen zijn aangebracht?

[Redacted area]

- 7.2) Waarom zijn deze wijzigingen aangebracht?

[Redacted area]

- 8 Verwacht u wijzigingen in de pabo-curricula in de komende 5 jaar, van 2016/2017 t/m 2021/2022, ten opzichte van het curriculum 2015/2016?

*Zo nee, ga door naar vraag 9.*

Zo ja:

- 8.1) Welke wijzigingen verwacht u?

[Redacted area]

- 8.2) Waarom verwacht u deze wijzigingen?

[Redacted area]

*Involed in- en externe factoren op het onderwijsbeleid van de pabo-opleiding*

- 9 Welke opleidingseisen werden en worden gesteld aan de pabo-docenten in uw hogeschool?

- 9.1) In het studiejaar 2014/2015?

[Redacted area]

- 9.2) Zijn deze gewijzigd in het studiejaar 2015/2016?

[Redacted area]

- 9.3) Verwacht u wijzigingen in de opleidingseisen in de komende 5 jaar ten opzichte van het studiejaar 2015/2016?

[Redacted area]

- 10 Voldeden en voldoen de pabo-docenten in uw hogeschool aan de eisen die zijn genoemd in vraag 9?

- 10.1) In het studiejaar 2014/2015?

[Redacted area]

- 10.2) In het studiejaar 2015/2016?

[Redacted area]

11 Was/is of waren / zijn er in uw hogeschool een of meer pabo-docent(en) gespecialiseerd in:

a) Zeer moeilijk lerende kinderen?

[Redacted response area]

Zo ja, zie vragen onder 11a

b) Hoogbegaafde kinderen?

[Redacted response area]

Zo ja, zie vragen onder 11b

Zo nee bij 11a en 11b: zie vraag 12

11a) Zo ja, er was/is of waren/zijn een of meer pabo-docent(en) in uw hogeschool gespecialiseerd in zml-leerlingen:

11a.1) In het studiejaar 2014/2015:

[Redacted response area]

11a.1.1) Hoeveel gespecialiseerde pabo-docenten betrof het?

[Redacted response area]

11a.1.2) Waarin was de docent / waren de docenten gespecialiseerd?

[Redacted response area]

11a.1.3) Werd naar uw mening de specialistische kennis van deze docent(en) overgedragen aan de studenten? Zo ja, in welke vorm?

[Redacted response area]

11a.2) In het studiejaar 2015/2016:

11a.2.1) Hoeveel gespecialiseerde pabo-docenten betreft het?

[Redacted response area]

11a.2.2) Waarin is de docent / zijn de docenten gespecialiseerd?

[Redacted response area]

11a.2.3) Wordt naar uw mening de specialistische kennis van deze docent(en) overgedragen aan de studenten? Zo ja, in welke vorm?

[Redacted response area]

11b) Zo ja er was/is of waren/zijn een of meer pabo-docent(en) in uw hogeschool gespecialiseerd in hoogbegaafde leerlingen:

[Redacted response area]

11b.1) In het studiejaar 2014/2015:

11b.1.1) Hoeveel gespecialiseerde pabo-docenten betrof het?

[Redacted]

11b.1.2) Waarin was de docent / waren de docenten gespecialiseerd?

[Redacted]

11b.1.3) Werd naar uw mening de specialistische kennis van deze docent(en) overgedragen aan de studenten? Zo ja, in welke vorm?

[Redacted]

11b.2) In het studiejaar 2015/2016:

11b.2.1) Hoeveel gespecialiseerde pabo-docenten betreft het?

[Redacted]

11b.2.2) Waarin is de docent / zijn de docenten gespecialiseerd?

[Redacted]

11b.2.3) Wordt naar uw mening de specialistische kennis van deze docent(en) overgedragen aan de studenten? Zo ja, in welke vorm?

[Redacted]

12 Verwacht u dat zich op uw hogeschool in de komende 5 studiejaren wijzigingen zullen voordoen in het aantal docenten dat gespecialiseerd is in:

a) Zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk)?

[Redacted]

b) Hoogbegaafde kinderen?

[Redacted]

Zo ja, welke wijzigingen verwacht u?

13 Was / is er een lectoraat aan uw hogeschool verbonden dat zich bezig houdt met :

a) Zeer moeilijk lerende kinderen?

[Redacted]

Zo ja, zie vragen onder 13a

b) Hoogbegaafde kinderen?

[Redacted]

Zo ja, zie vragen onder 13b

Zo nee bij 13a en 13b: zie vraag 14

13a) Zo ja, er was/is een lectoraat aan de hogeschool verbonden dat zich bezig houdt met zml-leerlingen:

13a.1) In het studiejaar 2014/2015:

13a.1.1) Hoeveel leden van de kenniskring hielden zich bezig met het thema “zml-kinderen in het onderwijs”?

[Redacted area]

13a.1.2) Welke activiteiten hebben de leden van de kenniskring in dit kader ontplooid? Denk bijvoorbeeld aan lesgevende taken, onderzoeken en publiceren.

[Redacted area]

13a.1.3) Hoeveel dagen per week hielden zij zich hiermee bezig?

[Redacted area]

13a.1.4) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het onderwijs over zml-leerlingen aan pabo-studenten?

[Redacted area]

13a.1.5) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het gebied van zml-leerlingen op de onderwijspraktijk en het beleid van de basisscholen waarmee de pabo contacten onderhoudt?

[Redacted area]

13a.2) In het studiejaar 2015/2016:

13a.2.1) Hoeveel leden van de kenniskring houden zich bezig met het thema “zml-kinderen in het onderwijs”?

[Redacted area]

13a.2.2) Welke activiteiten ontplooiën de leden van de kenniskring in dit kader? Denk bijvoorbeeld aan lesgevende taken, onderzoeken en publiceren.

[Redacted area]

13a.2.3) Hoeveel dagen per week houden zij zich hiermee bezig?

[Redacted area]

13a.2.4) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het onderwijs over zml-leerlingen aan pabo-studenten?

[Redacted area]

13a.2.5) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het gebied van zml-leerlingen op de onderwijspraktijk en het beleid van de basisscholen waarmee de pabo contacten onderhoudt?

[Redacted area]

13b) Zo ja, er was/is een lectoraat aan de hogeschool verbonden dat zich bezig houdt met hoogbegaafde leerlingen:

13b.1) In het studiejaar 2014/2015:

13b.1.1) Hoeveel leden van de kenniskring hielden zich bezig met het thema “hoogbegaafde kinderen in het onderwijs”?

[Redacted area]

13b.1.2) Welke activiteiten hebben de leden van de kenniskring in dit kader ontplooid? Denk bijvoorbeeld aan lesgevende taken, onderzoeken en publiceren.

[Redacted area]

13b.1.3) Hoeveel dagen per week hielden zij zich hiermee bezig?

[Redacted area]

13b.1.4) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het onderwijs over hoogbegaafde leerlingen aan pabo-studenten?

[Redacted area]

13b.1.5) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het gebied van hoogbegaafde leerlingen op de onderwijspraktijk en het beleid van de basisscholen waarmee de pabo contacten onderhoudt?

[Redacted area]

13b.2) In het studiejaar 2015/2016:

13b.2.1) Hoeveel leden van de kenniskring houden zich bezig met het thema “hoogbegaafde kinderen in het onderwijs”?

[Redacted area]

13b.2.2) Welke activiteiten ontplooiën de leden van de kenniskring in dit kader? Denk bijvoorbeeld aan lesgevende taken, onderzoeken en publiceren.

[Redacted area]

13b.2.3) Hoeveel dagen per week houden zij zich hiermee bezig?

[Redacted area]

13b.2.4) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het onderwijs over hoogbegaafde leerlingen aan pabo-studenten?

[Redacted area]

13b.2.5) Welke invloed hebben naar uw mening de activiteiten van de kenniskring op het gebied van hoogbegaafde leerlingen op de onderwijspraktijk en het beleid van de basisscholen waarmee de pabo contacten onderhoudt?

[Redacted area]

14 Denkt u dat zich in de komende 5 studiejaren wijzigingen zullen voordoen in de lectoraten op uw hogeschool op de aandachtsgebieden:

a) Zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk)?

b) Hoogbegaafde kinderen?

Zo ja, welke wijzigingen verwacht u en waarom?

15 Denkt u dat zich in de komende 5 studiejaren wijzigingen zullen voordoen in de specialisatie van studenten op het gebied van:

a) Zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk)?

b) Hoogbegaafde kinderen?

Zo ja, welke wijzigingen verwacht u en waarom?

16 Welke invloed hebben naar uw mening de basisscholen op de programmering van de *hoofd*fase van de pabo-opleiding?

17 Welke invloed hebben naar uw mening de basisscholen op de programmering van de *keuzefase* van de pabo-opleiding?

18 Welke invloed heeft naar uw mening de overheid op de programmering van de *hoofd*fase van het pabo-curriculum?

19 Welke invloed heeft naar uw mening de overheid op de programmering van de *keuzefase* van het pabo-curriculum?

20 Welke invloed heeft naar uw mening de politiek op de programmering van de pabo-opleiding?

## Bijlage 5:

### Resultaat documentanalyse en onderzoek embedded cases

<i>Expliciete overdracht</i>	<i>wetenschappelijke kennis over benodigd onderwijs aan zmal-kinderen in programmering major</i>
<i>Document analyse</i>	Geen enkele hogeschool
<i>Avans</i>	Geen overdracht
<i>Hs Leiden</i>	Geen overdracht
<i>dNP</i>	Geen overdracht in – Pabo-curriculum – Opleidingsscholen Bij dNP verzorgen opleidingsscholen 40% van de opleidingstijd van studenten. 'De pabo-opleiding' is dat wat op 'het pabo-instituut' en in de opleidingsscholen plaatsvindt. dNP is een samenwerkings-pabo, iedere actor speelt vanuit zijn eigen verantwoordelijkheid een rol bij de opleiding van de studenten. Er is 1 opleidingsschool aan dNP verbonden met een zogenoemde Leonardo afdeling met 'hoogbegaafdenklassen', te weten basisschool "De Driesprong" in Geleen <sup>1</sup> . In deze klassen zijn geen werkplekken ingeruimd voor pabo-studenten.

<i>Expliciete overdracht</i>	<i>wetenschappelijke kennis over benodigd onderwijs aan zmal-kinderen in programmering minor/specialisatie</i>
<i>Document analyse</i>	1 hogeschool, te weten Avans, biedt in de interne catalogus een zmal-minor aan: "Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid"  De overige hogescholen bieden geen zmal-minor of specialisatie.
<i>Avans</i>	Geen overdracht.  In 2014-2015 is de minor niet gegeven, omdat de studenten niet meer voor de minor hebben gekozen. De geïnterviewde weet waarom studenten de minor niet is gekozen, maar wil dit verder niet toelichten om collega's niet te noemen en te beschadigen.  In 2013/2014 had Avans een minor (30 ECTS) waarin voor de helft aandacht zou zijn voor Wetenschap & Techniek en voor de andere helft voor hoogbegaafdheid. Dit is in de praktijk niet goed uit de verf gekomen. Studenten hebben aangegeven een relatie te willen tussen de theorie en wat zij in praktijk tegenkomen.

- 1 "De Driesprong" is een school met een Leonardo afdeling. Schoolgids 2015-2016 Basisschool De Driesprong 2015, p. 37. Het is opmerkelijk dat de school de afdeling nog steeds zo noemt, hoewel de Leonardo Stichting in 2014 failliet is gegaan en de stichting Educate2XL die vervolgens het Leonardo-concept uitdroeg, op 26 febr. 2015 failliet is gegaan. Leonardo-onderwijs Educatie2XL ten einde na faillissement, NOG, 26 febr. 2015 en [www.faillissementsdossier.nl/nl/inloggen.aspx?url=%2fnl%2ffaillissement%2f1041881%2feducate2xl-b-v.aspx](http://www.faillissementsdossier.nl/nl/inloggen.aspx?url=%2fnl%2ffaillissement%2f1041881%2feducate2xl-b-v.aspx), geraadpleegd: 10 april en 31 aug. 2016.

Expliciete overdracht	<i>wetenschappelijke kennis over benodigd onderwijs aan zmal-kinderen in programmering minor/specialisatie</i>
	<p>Daarop heeft Avans:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– een externe deskundige ingeschakeld om de pabo te ondersteunen bij het opstellen van de lijst met de te behandelen lesonderwerpen;</li> <li>– een externe gespecialiseerde docent met een eigen bureau ingehuurd om de minor inhoudelijk te verzorgen. Doel hiervan is om te voorkomen dat Avans-docenten “theorie moeten doceren waarmee ze zelf nooit hebben gewerkt.”</li> </ul> <p>Vertegenwoordigers van basisscholen verzorgen gastcolleges in de minor.</p> <p>In 2015-2016 is een nieuwe minor Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid gestart met een andere opzet. Hieraan nemen 16 Avansstudenten deel.</p>
<i>Hs Leiden</i>	<p>Geen overdracht.</p> <p>De minor Passend Onderwijs – Inclusive Education (PO/IE) is daadwerkelijk een Passend Onderwijs-minor.</p> <p>In de minor is geen sprake van expliciete overdracht van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de zin van dit onderzoek.</p> <p>De definitie van hoogbegaafdheid die in de minor wordt gehanteerd is veel ruimer dan de definitie van zeer makkelijk lerende kinderen die in dit onderzoek wordt gehanteerd:</p> <p>“wij gaan meer uit van het talentmodel, dus dat betekent dat je kinderen coacht op hun talenten, waarbij hoogbegaafde kinderen talenten op bepaalde gebieden hebben. Dat kan cognitief zijn maar dat hoeft natuurlijk helemaal niet. Het gaat om excellentiebevordering bij kinderen en coachen op talent en dáár willen we dat studenten zich op specialiseren. [...] Er zijn zoveel verschillende vormen van hoogbegaafdheid en voor ons hoeven ze niet gediagnostiseerd te zijn om toch met zo'n leerling op die manier aan de slag te gaan.”</p> <p>Voor ‘cognitieve hoogbegaafdheid’ hanteert het lectoraat Passend Onderwijs eveneens geen duidelijke definitie.</p> <p>“Je kunt natuurlijk zeggen: een kind heeft een IQ van 130 of meer zoals voor sommige plus- of hoogbegaafdheidsklassen wordt gehanteerd. De pabo vindt dit een erg nauwe definitie. Een kind met een IQ van 125, maar zeer sterk op bepaalde cognitieve gebieden, maar ook uitblinkend op het gebied van creativiteit bijvoorbeeld: nou, wij vinden dat je als student ook handvatten moeten krijgen om daarmee om te gaan. Dat kunnen dezelfde handvatten als die zij hebben geleerd voor hoogbegaafde kinderen. Het is niet zo'n strikte grens. [...] De definitie is niet zo strak, dus vandaar ook Passend Onderwijs.”</p> <p>Het lectoraat PO ziet het als volgt: alle kinderen hebben talenten en het gaat erom dat een student kan inspelen op al die diverse kinderen in de klas. Iets wat werkt voor een kind dat hoogbegaafd is zou heel goed ook kunnen werken voor een kind met bijvoorbeeld autisme en heel veel aanverwante stoornissen daarbij. Ook in toetsen of werkstukken die studenten maken is er geen criterium dat het kind gediagnostiseerd hoogbegaafd moet zijn.</p> <p>In de minor is het thema van de 2<sup>e</sup> van de 10 bijeenkomsten “Het (hoog-)begaafde kind: leren om te leren. Intelligentie en leren”.<sup>2</sup> Hierin wordt de volgende informatie overgedragen: “[...] informatie over hoogbegaafdheid, over onder andere herkennen van hoogbegaafde leerlingen, erkennen van hoogbegaafdheid, het type hoogbegaafde leerlingen, mindset, leerstrategieën, dat soort dingen.”</p>



<i>Expliciete overdracht</i>	<i>wetenschappelijke kennis over benodigd onderwijs aan zmal-kinderen in programmering minor/specialisatie</i>
	<p>Studenten leren in de minor PO/IE de talenten van kinderen te coachen en excellentie te bevorderen. Studenten moeten kinderen observeren en met hen in gesprek gaan. Gesprekstechnieken met kinderen zijn erg belangrijk in de opleiding. De techniek is om het kind zelf oplossingen te laten bieden of te bedenken. Dit is het oplossingsgericht werken waarop de pabo vanuit het lectoraat PO zich erg op richt. "Wij denken dat dit toekomst heeft."</p> <p>Het eindverslag van de minor is een verslag over de coaching van 3 leerlingen, waarvan 1 kind hoogbegaafd is. In deze minor wil dat zeggen dat het een kind moet betreffen waarvan de student denkt: "daar zit misschien meer in".</p> <p>In 2015-2016 is de minor geïntegreerd in de major om alle pabo-studenten aandacht te laten besteden aan passend onderwijs.</p> <p>De theorie uit de minor is "in lichtere vorm" uitgesmeerd over meerdere major-jaren.</p>
<i>dNP</i>	<p>Geen overdracht.</p> <p>Er is geen minor of specialisatie op de pabo-opleiding geprogrammeerd op het gebied van zmal.</p> <p>Studenten die zich willen profileren op het gebied van hoogbegaafdheid worden bij hun stage niet doelbewust geplaatst op opleidingsscholen die op dit gebied iets extra's ondernemen.</p> <p>Op verschillende opleidingsscholen zijn Communities of Practice (CoP) geïnstalleerd. Een CoP onderzoekt conform de onderzoekscyclus een thema dat van belang is voor de opleidingsschool. CoP-onderzoeken worden derhalve veelal opgezet vanuit de praktijk. Gestart wordt met een oriëntatie op het te onderzoeken onderwerp: "Wat is eigenlijk precies het probleem?" De geïnterviewde sleutelpersoon heeft aangegeven dat een school bijv. een onderzoek naar hoogbegaafdheid is gestart door een vragenlijst te ontwikkelen om na te gaan waaraan de leerlingen behoefte hebben. Dit duurde driekwart jaar. De gegevens zijn de docenten voorgelegd "Dit is wat de leerlingen willen."</p> <p>De betrokken leerkrachten, pabo-studenten en -docenten leren allemaal van dit onderzoek.</p> <p>In 2012-2014 zijn 5 opleidingsscholen CoP's gestart met de onderwerpen "Onderzoeksvragen bij kinderen", "Wetenschap en techniek gekoppeld aan metriek stelsel", "Begrijpend lezen – woordenschat", "Een nieuwe rekenmethode" en "Boeiend onderwijs en betrokkenheid bij leerlingen" en in 2014-2015: "Onderzoekend leren", "Gedrag (veilig schoolklimaat)", "Teambuilding / professionele leergemeenschap" en nog een CoP waarvan de inhoud niet is vermeld.<sup>3</sup> Van de Community of Practice (CoP) zijn geen resultaten vermeld waaruit een expliciete overdracht blijkt van wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen aan pabo-studenten.</p>

3 <http://www.aopol.nl/academische-basisscholen.html#>, laatst geraadpleegd: 7 april 2016.

<i>Expliciete overdracht</i>	<i>wetenschappelijke kennis over benodigd onderwijs aan zml-kinderen in programmering major</i>
<i>Document analyse</i>	Geen enkele hogeschool
<i>Avans</i>	Geen overdracht.  In het majorvak "Passend Onderwijs" wordt de theorie over zml-kinderen zeer summier aangestipt (minder dan ½ ECTS). Het vak heeft betrekking op het omgaan met allerlei verschillen
<i>Hs Leiden</i>	Geen overdracht.  Geen aandacht in de opleiding aan kinderen met een IQ-score lager dan 80.
<i>dNP</i>	Geen overdracht in – Pabo-curriculum – opleidingsscholen  Om te kunnen 'werkpleklers' met moeilijk lerende kinderen is een opleidings-school nodig. Er is echter nog geen opleidingsschool in het speciaal onderwijs. De directeur voert overleg om dit in te richten. Het organiseren daarvan is gecompliceerd, omdat hiervoor (op sommige gebieden concurrerende) scholen moeten samenwerken.
<i>Opmerkingen / onderbouwing</i>	<u>Avans, HSL en dNP:</u> Zeer moeilijk lerende kinderen gaan naar het speciaal basisonderwijs (sbo). Hooguit in de groepen 1 t/m 3 komen zml-kinderen nog wel voor, maar daarna nauwelijks meer.  Een stage in het sbo is facultatief.

<i>Expliciete overdracht</i>	<i>wetenschappelijke kennis over benodigd onderwijs aan zml-kinderen in programmering minor/specialisatie</i>
<i>Document analyse</i>	11 hogescholen (waaronder Avans) bieden een minor of specialisatie op het gebied van zeer moeilijk lerende kinderen
<i>Avans</i>	Geen overdracht.  De Topclass Gedragsspecialist is een specialisatie op het gebied van Passend Onderwijs. De kennisoverdracht over zml-kinderen in de Topclass/ specialisatie is beperkt.  Verdere verdieping in dit onderwerp hangt af van de keuze van de student. Sbo-stages vinden niet veel plaats; in 2015-2016 voor het eerst 8 à 10 studenten.
<i>Hs Leiden</i>	Geen overdracht
<i>dNP</i>	Geen overdracht in – Pabo-curriculum – opleidingsscholen – Communities of Practice (CoP's)

Curriculum	Wijzigingen te verwachten in komende 5 jaar, van 2016/2017 t/m 2021-2022 tov curriculum 2015-2016
Document analyse	–
Avans	<p>Algemeen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Op basis van evaluatiegegevens worden de programma's voortdurend aangepast.</li> <li>– Ook kunnen rooster technische mogelijkheden ervoor zorgen dat het uit te voeren programma aangepast moet worden.</li> </ul> <p>Tav: majorvak "Passend Onderwijs" / Topclass Gedragsspecialist:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Er zal meer aandacht zijn voor omgaan met verschillen en leer- en gedragsproblemen binnen de major, aangezien de vraag naar het leren omgaan met gedragsproblemen steeds groter wordt en er in de opleiding nog te weinig wordt overgedragen over Passend Onderwijs.</li> <li>– De echte zml-kennis en -vaardigheden blijven wel een specialisatie.</li> </ul> <p>Tav minor Talentontwikkeling en hoogbegaafdheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Verdere uitbreiding binnen het curriculum wordt niet verwacht, omdat met de beperkte hoeveelheid medewerkers op de pabo niet alle disciplines in de lucht kunnen worden gehouden. Er moeten keuzes worden gemaakt: het is beter een alliantie aangaan met het werkveld waar de kennis zit, dan het zelf in te vullen. De pabo moet minder vaste mensen in dienst hebben en meer kijken naar wat schoolbesturen doen. Sommige schoolbesturen bouwen zelf een kenniscentrum op met het eigen personeel. Als een school zml in het kenniscentrum heeft, dan hoeft de pabo dit niet te hebben. "Voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche, omdat de pabo zoveel aandachtsgebieden heeft. In het werkveld is het geen niche."</li> </ul>
Hs Leiden	<p>Algemeen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Het hele pabo-curriculum is steeds in ontwikkeling. Elk jaar wordt het verder ontwikkeld</li> <li>– Het curriculum zal meer gericht op onderzoekend- en ontdekkend leren; uitgaan van de ontwikkeling van het kind en de zone van de naaste ontwikkeling, vaardigheden als onderzoeken, samenwerken, experimenteren. Aandacht voor de school met socialisatie- en personificatiefunctie, waarbij de kwalificatie minder centraal staat.</li> </ul> <p>Tav PO/IE:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Er zijn (nog) niet uitgewerkte ideeën over een nieuwe minor voor de pabo-studenten. Het is de bedoeling dat de samenwerking met de LATO-partners straks min of meer in de minor / specialisatie wordt opgenomen. Deze minor zal een andere richting opgaan, mogelijk meer gericht op de samenwerking binnen de Leidse regio. De minor zou dan specialistischer kunnen worden, meer gericht op talentontwikkeling en hoogbegaafdheid. Hierbij zouden specialisten uit de regio betrokken kunnen worden. De studenten zouden zich dan kunnen specialiseren op dit gebied. Er zijn echter nog geen uitgewerkte ideeën over hoe dit moet worden vormgegeven.</li> </ul>
dNP	<p>Algemeen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– In de afgelopen tijd is er veel aandacht geweest voor kennisvorming bij studenten. Hierin wordt wel weer een kentering verwacht. Er zal meer aandacht worden besteed aan persoonsvorming en socialisatie, waarbij er ook aandacht is voor: "Wat voor kind heb je daar?". Door al die Meijering-doelen is de aandacht heel erg gericht geweest op rekenen en taal. Ook in het primair onderwijs is te zien dat de aandacht weer verschuift naar meningsvorming, "hoe kan ik mijn talent benutten?"</li> <li>– Flexibilisering curriculum: verschillende trajecten aanbieden</li> <li>– Meer aandacht 21st Century skills: onderzoekende, ontdekkende en ontwerpende houding</li> <li>– Meer Passend onderwijs</li> <li>– Meer aandacht voor persoonsvorming en socialisatie</li> </ul>

<b>Opleidingsvereisten</b>	<b>pabo-actoren</b>
<i>Document analyse</i>	Hbo-of wetenschappelijke diploma vereist voor docenten.
<i>Avans</i>	Hbo-diploma vereist Van nieuwe docenten wordt verwacht dat ze in principe een master opleiding hebben behaald.
<i>Hs Leiden</i>	Hbo-diploma vereist In 2015-2016 is masterdiploma vereist.
<i>dNP</i>	Hbo-master vereist voor pabo-docenten Schoolopleiders van de opleidingsscholen volgen bij- en nascholingen op de pabo.

<b>Wetenschappelijke</b>	<b>kennis pabo-actoren over benodigde onderwijs aan zmal-kinderen</b>
<i>Document analyse</i>	Geen aanwijzingen dat pabo-actoren beschikken over wetenschappelijke kennis over (benodigd onderwijs aan) zmal-kinderen.
<i>Avans</i>	Geen pabo-actoren gespecialiseerd in (onderwijs aan) zmal-kinderen.  Specialisten wordt ingehuurd.
<i>Hs Leiden</i>	Geen pabo-actoren gespecialiseerd in (onderwijs aan) zmal-kinderen, zoals het begrip in dit onderzoek is gedefinieerd.  In de kenniskring Passend Onderwijs – Inclusive Education (PO/IE) houden 2 actoren zich bezig met onderwijs waarbij kinderen worden gecoacht op hun talenten: – 1 docent/ onderzoeker heeft de lesstof van de minor in studiejaar 2014-2015 geschreven en deze omgezet naar de major-lesstof in studiejaar 2015-2016 (de minor is in 'lichtere' vorm uitgewerkt in de major). – 1 basisschoolleerkracht verzorgt gastcolleges op de pabo.
<i>dNP</i>	Geen pabo-actoren gespecialiseerd in (onderwijs aan) zmal-kinderen. Omgaan met verschillen kun je niet allemaal opnemen in de basisopleiding. Uiteindelijk omvat de totale opleiding tot basisschoolleerkracht 11 jaar. Na 4 jaar (de pabo-opleiding) is men 'startbekwaam', dan 3 jaar later is men 'basisbekwaam' en dan 4 jaar later 'vakbekwaam'. Kennisoverdracht over zmal is pas van belang in het 4 <sup>e</sup> t/m het 7 <sup>e</sup> jaar nadat de student is afgestudeerd. Eerder is deze overdracht niet relevant, omdat beginnende leerkrachten weinig behoefte hebben aan kennis over hoogbegaafdheid. Studenten en pas afgestudeerden hebben behoefte aan scholing over hoe om te gaan met gedrag van kinderen, gedragsproblematiek. "Het kan zijn met lastige kinderen dat zij hoogbegaafdheid zijn, hè, maar dat is dan zo specifiek. Het kan allerlei redenen zijn omdat kinderen lastig zijn, het kan ook aan jezelf liggen."  Schoolopleiders van de opleidingsscholen volgen bij- en nascholingen die worden verzorgd door pabo-actoren. Zij worden derhalve niet bijgeschoold in wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen. Als er op basisscholen geen hoogbegaafden zitten, dan gebeurt er niets of weinig op het gebied van hoogbegaafdheid." Niet elke school past het onderwijs aan voor hoogbegaafden en ook niet elke school kiest het als onderzoeksthema. Het hangt ervan af of het thema speelt op de opleidingsschool." In de didactische aanpak werken de basisscholen bijna allemaal met instructie op 3 niveaus. "Schijnbaar komen ze daarmee gedraaid."  Bij dNP zijn 3 orthopedagogisch geschoolde pabo-docenten. Zij: – doceren in 1 major-les (in het 3 <sup>e</sup> jr) over kinderen met speciale ontwikkelingsbehoefte, waarbij zij enige basiskennis overdragen over hoogbegaafden; – zijn niet in het zmal- werkveld werkzaam geweest; – hebben expertise in het omgaan met moeilijk lerende kinderen.

<i>Wetenschappelijke</i>	<i>kennis pabo-actoren over benodigde onderwijs aan zml-kinderen</i>
<i>Avans</i>	<p>Geen docenten gespecialiseerd in zml- kinderen. Wel 2 orthopedagogisch geschoolde pabo-docenten met kennis over ml- en zml-kinderen.</p> <p>De Topclass is een gezamenlijk project van de pabo en het werkveld, ook financieel. Het is in feite geïnspireerd door het werkveld. De Topclass zou je ook een externe minor kunnen noemen of een gezamenlijke minor: van de 1400 uur wordt circa 600 uur door het werkveld bijgedragen en circa 800 door pabo zelf. Veel onderwerpen / lessen van de Topclass worden gegeven door externe docenten, vooral docenten die in dienst zijn van besturen en worden gedetacheerd. Zij ontwikkelen het lesmateriaal veelal zelf. Zo'n 2 à 3 keer per jaar wordt het gezamenlijke programma doorgesproken. Gecheckt wordt dan of de Topclass voldoet aan de vraag uit het werkveld.</p>
<i>Hs Leiden</i>	Geen docenten gespecialiseerd in zml- kinderen.
<i>dNP</i>	<p>Geen docenten gespecialiseerd in zml- kinderen. 3 orthopedagogisch geschoolde pabo-docenten hebben expertise in het omgaan met moeilijk lerende kinderen. Zij komen uit dit werkveld en/of hebben zich hierin verdiept. 1 docent heeft bij de opleiding speciaal onderwijs gewerkt.</p>

<i>Involed</i>	<i>maatschappelijke omgeving op de programmering van de pabo-opleiding</i>
<i>Document analyse</i>	<p>Op de programmering van de pabo-opleiding wordt grote invloed uitgeoefend door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– samenleving/ politiek / overheid(sbeleid) en</li> <li>– basisscholen.</li> </ul> <p>De vele eisen en de combinatie hiervan belemmeren hogescholen om kennisoverdracht over zml-leerlingen op te nemen in de programmering.</p>
<i>Avans</i>	<p>Politiek en overheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– hebben relatief grote invloed op de major, denk aan eindkwalificaties, kennisbases, etc.,</li> <li>– achten de invloed op de major is niet te groot.</li> </ul> <p>– Avans ziet al enige jaren een brede belangstelling voor het thema 'wat te doen met de slimme leerling', maar "het lijkt haast alweer achterhaald. De vraag is ook hier breed: hoe kun je de begaafde leerlingen bedienen?"</p> <p>– "Het is jammer dat we in een maatschappij leven waarin we met talenten in het onderwijs zo losjes omgaan, alsof het geen gave is."</p> <p>Basisscholen hebben:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– nog weinig invloed op de samenstelling van het curriculum; er wordt wel steeds meer naar elkaar geluisterd;</li> <li>– door de stages wel grote invloed op de invulling van het curriculum ;</li> <li>– door samenwerking (gastcolleges en dergelijke) invloed op curriculum.</li> </ul> <p>De maatschappelijke omgeving beïnvloedt de minorkeuze van de student:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– De directeur ziet een brede belangstelling voor het thema. De laatste 5 jaar is er een toename in de belangstelling voor 'wat te doen met de slimme leerling', maar het lijkt haast alweer achterhaald. De vraag is ook hier breed: hoe kun je de begaafde leerlingen bedienen?</li> <li>– Minors die meer kans geven op een baan zijn interessant voor studenten. Zo geeft de minor Bewegingsonderwijs studenten "op een haar na" de bevoegdheid om in dit vak les te geven. Aangezien deze bevoegdheid tegenwoordig verplicht is om bewegingsonderwijs te geven op basisscholen, vergroot de minor de kans op een baan. Er is daarom relatief veel belangstelling voor deze minor.</li> </ul>

<i>Involed</i>	<i>maatschappelijke omgeving op de programmering van de pabo-opleiding</i>
<i>Hs Leiden</i>	<p>Politiek en overheid:</p> <p>De politiek</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stelt kritische vragen. Deze vragen belanden bij staatssecretaris en de minister en kunnen op die manier terugkomen in het beleid.</li> <li>- mag ook wel eens positief zijn. "Er wordt hard gewerkt op de pabo".</li> </ul> <p>Gemeentepolitiek en -overheid:</p> <p>De gemeente Leiden stimuleert door de Leidse Aanpak voor Talent Ontwikkeling (LATO) de ontwikkeling van talent in de brede zin des woords:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- "Wij [de LATO] moeten onderwijs bieden aan onze kinderen die eventueel hoogbegaafd zouden zijn." Het betreft een brede categorie van talenten.</li> <li>- Hogeschool Leiden werkt binnen de LATO samen met de gemeente en de regio (basisscholen, universiteiten, etc.).</li> </ul> <p>Basisscholen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kunnen voorstellen inbrengen voor de programmering</li> <li>- de pabo werkt veel samen met basisscholen, zo geven leerkrachten mede les aan pabo-studenten.</li> </ul> <p>NB: Actoren van de Hogeschool Leiden onderhouden direct contact met het Ministerie van Onderwijs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Een lid van de kenniskring Passend Onderwijs /Inclusive Education is 2 dagen per week werkzaam voor de hogeschool en 2 dagen per week voor het Ministerie van OCW en</li> <li>- De lector Passend Onderwijs /Inclusive Education heeft een bijdrage geleverd aan het rapport "Passende consequenties voor Passend Onderwijs" bijlage bij de 7<sup>e</sup> PO voortgangsrapportage ad Tweede Kamer d.d. 12 juni 2015.</li> </ul>
<i>dNP</i>	<p>Politiek en overheid:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accreditatie vereist investering in tijd, aandacht en aanpassingsvermogen van de pabo.</li> <li>- De pabo heeft redelijk veel ruimte in programmering van het onderwijs, hoewel de Landelijke Kennistoetsen Taal en Rekenen het nodige vergen.</li> <li>- Er wordt en kentering in het beleid verwacht: van veel aandacht voor kennisvorming bij studenten (bijv. rekenen en taal) naar meer aandacht voor persoonsvorming en socialisatie, waarbij er ook aandacht is voor: "Wat voor kind heb je daar?" Ook in het primair onderwijs verschuift de aandacht weer naar: "hoe kan ik mijn talent benutten?" en meningsvorming. De overheid legt de nadruk op: <ul style="list-style-type: none"> <li>• personaliseren of flexibiliseren van het curriculum en</li> <li>• socialisatie van studenten en van basisschoolleerlingen, dat wil zeggen kritiek geven en ontvangen, delen en samenwerken.</li> </ul> </li> </ul> <p>In verband met de flexibilisering van het curriculum heeft dNP een academisch en bi-certificerings-traject ingericht.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politiek/overheid biedt het onderwijs weinig speelruimte uit een gebrek aan vertrouwen, achterdocht.</li> <li>- Het overheidsbeleid roept soms onvrede op die gevolgen heeft voor het imago van het onderwijs, de mensen die werkzaam zijn in het onderwijs en de toestroom naar de pabo.</li> </ul> <p>Opleidingscholen/basisscholen hebben veel invloed op de opleiding:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Door het 'Opleiden in de school' heeft dNP voor een deel de opleiding van de studenten uit handen gegeven aan medewerkers van basisscholen: opleidingscholen vullen 40% van de pabo-opleiding in.</li> <li>- Mentoren, schoolopleiders en directeuren van opleidingscholen zijn mede-opleiders en mede-examinatoren.</li> <li>- Opleidingscholen beïnvloeden het pabo-curriculum via de Communities of Learning (CoL's) en Communities of Practice (CoP's)..</li> </ul>

Overtuigingen	<i>om al dan niet de kennisoverdracht over het benodigde onderwijs aan zmal-kinderen op te nemen in de major-programmering</i>
<i>Document analyse</i>	<p>Bepalende factoren die verhinderen dat wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zmal-kinderen is opgenomen in de paboprogrammering van studiejaar 2014-2015 zijn:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– gebrek aan kennis en vaardigheden van de onderwijs- en beleidsactoren op dit aandachtsgebied en</li> <li>– belemmerende omgevingsfactoren, nl het overladen pabo-curriculum, de accreditatie-eisen en het soms onderling tegenstrijdige of zelfs symbolisch lijkende overheidsbeleid onder meer op het gebied van Passend Onderwijs.</li> </ul> <p>Volgens de RA-benadering is in een dergelijke situatie de intentie van een actor geen goede voorspeller van zijn uiteindelijke gedrag. Het achterhalen van de onderliggende overtuigingen van de betrokken actoren heeft hierdoor weinig tot geen toegevoegde waarde.</p>
<i>Avans</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– “Voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche, omdat de pabo zoveel aandachtsgebieden heeft. In het werkveld is het geen niche.”</li> <li>– “Het is jammer dat we in een maatschappij leven waarin we met talenten in het onderwijs zo losjes omgaan, alsof het geen gave is. Datgene wat je hebt moet je koesteren. [...]”</li> <li>– “als je niet snapt wat een kind bedoelt [...] en je ontkent voortdurend waar het kind mee bezig is, [...], dan ben jij een blok aan het been van de ontwikkeling van het kind, maar niet andersom. [...] Dat is misschien moralistisch, maar ik vind dat ik als tegenhanger hier van wat er gebeurt best moralistisch mag zijn. Dan neem ik het toch voor die kleintjes op die dan niet weerbaar zitten in de club en toch voor een heel groot deel afhankelijk zijn van diegene die er voor staat. En dat realiserende, zeg ik tegen studenten je mag met het liefste van wat er van die mensen op de wereld is omgaan hoor, dat geven ze in vertrouwen aan jou.”</li> </ul>
<i>Hs Leiden</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De aandacht voor zmal-kinderen bij de hs Leiden is volgens de geïnterviewde sleutelpersoon het gevolg van de affiniteit die een lid van de kenniskring Passend Onderwijs / Inclusive Education met dit onderwerp heeft.</li> <li>– Eigen interesse vormt de drijfveer van dit lid van de kenniskring. Deze actor dacht dat dit een hot item ging worden en dat bleek zo te zijn. Daarop is het in het curriculum van de pabo opgenomen, met medewerking van de lector PO/IE, geïnteresseerde pabocollega's en leerkrachten uit het werkveld.”</li> <li>– In principe kan in elke klas een leerling zitten die hoogbegaafd is. Aangezien niet alle leerlingen zijn gediagnostiseerd en er zoveel kinderen zijn die onderduiken, was de uitdaging aan de student om een kind uit te zoeken waarvan de student dacht “daar zit meer potentie in, laat ik daar me dan op gaan richten”.</li> </ul>
<i>dNP</i>	<p>De geïnterviewde sleutelpersoon geeft aan dat het onderwerp hoogbegaafde en zeer moeilijk lerende kinderen thuishoort in de 3e fase, de vakbekwaamheidsfase.<sup>4</sup> Deze fase betreft het 4e tot en met het 7e jaar dat de afgestudeerden als leerkrachten werkzaam zijn in het basisonderwijs. In die fase moet je leerkrachten hierover bijscholen. Voorafgaand aan deze fase hebben studenten en pas afgestudeerden wel behoefte aan hoe scholing over hoe zij om moeten gaan met gedrag van kinderen.</p> <p>“Het kan zijn met lastige kinderen dat zij hoogbegaafdheid zijn, hè, maar dat is dan zo specifiek. Het kan allerlei redenen zijn omdat kinderen lastig zijn, het kan ook aan jezelf liggen.[...] Dus ik denk als ik dat zie hoe dat past in de ontwikkeling, en dan klopt dit ook in de ontwikkeling zoals Meijerink dat heeft gesteld, vijf jaar geleden al, het rapport Meijerink, we moeten de deskundigheid langer opbouwen, we moeten eisen stellen voor de poort, we moeten het langer doortrekken danneh..., de cao is erop gebaseerd ook. Alleen de vraag is, wat gaan we er nou aan doen?”</p>

4 Dit is een verwijzing naar “de vakbekwame leraar” die wordt genoemd in: *Een goede basis* 2012.

Overtuigingen	om al dan niet de kennisoverdracht over het benodigde onderwijs aan zml-kinderen op te nemen in de major-programmering
	<p>Nou, daar is dit een goede vraag voor, een hele relevante vraag. Omgaan met verschillen kun je niet allemaal in de opleiding nemen, in de basis leggen en vervolgens moet je aansluiten bij wat de behoefte is. Nou, de eerste drie jaar als startende leraar is de behoefte beperkt, ook al zou je graag willen, maar daarna kun je wel eh..." Interviewer: "Na de opleiding hè bedoelt u dan?" De sleutelpersoon "Ja, officieel is dat na de opleiding, maar als je kijkt naar de professionele ontwikkeling van mensen die beginnen, dan zegt het rapport Meijerink, je moet van 9 tot 11 jaar denken."</p> <p>Studenten en beginnende leerkrachten hebben behoefte aan kennis over moeilijke gedrag van kinderen.</p> <p>"Maar beginners hebben weinig behoefte aan kennis over hoogbegaafdheid. Zij willen vooral gedrag. Gedragsproblematiek houdt hen bezig. Niet eh, of dat ze natuurlijk, de gedragsproblematiek komt omdat ze slim zijn of net niet slim zijn, dat is een heel andere vraag, maar gedragsproblematiek." Interviewer: "Het omgaan met het moeilijke gedrag van de kinderen in de klas", de sleutelpersoon vult aan: "Dat dat triggert, dus daar gaat de aandacht naar."</p> <p>De geïnterviewde sleutelpersoon meldt dat de commissie Meijerink heeft aangegeven dat meer tijd moet worden besteed aan de opleiding tot basisschoolleerkracht. Omgaan met verschillen kun je niet allemaal opnemen in de basisopleiding. Uiteindelijk is de eerste 11 jaar de totale opleiding.</p> <p>"Dus, dus, het ergste wat je kunt zeggen is eh: het [de kennisoverdracht over zeer moeilijk lerende en hoogbegaafde kinderen] moet er maar weer ingeproopt worden. Dat is een opmerking waar niemand wat aan heeft. Het is ook niks. Je hebt er ook helemaal niks aan. Dus, het is een opmerking waar, wat helemaal niet past in alles wat ontwikkeld wordt. Dat is er eigenlijk eentje van 10 jaar geleden. We zijn intussen een stap verder. We zeggen, ja die ontwikkeling duurt veel langer. Dus je moet ook veel meer kijken wat past nou waar is. Want wat zo'n CoL doet, die kijkt eigenlijk naar hoe leer je nu hoogbegaafdheid en dat soort dingen en wat gebeurt er en wat zou je anders moeten doen."</p>

Overtuigingen	om al dan niet de kennisoverdracht over het benodigde onderwijs aan zml-kinderen op te nemen in de major-programmering
Avans	Zml-kinderen gaan naar het speciaal basisonderwijs (sbo).
Hs Leiden	Zml-kinderen gaan naar het sbo.
dNP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zml-kinderen gaan naar het sbo.</li> <li>- Uit de thema's / onderwerpen die in de Communities of Learning (CoL's) en Practice (CoP's) naar voren komen, blijken zml-kinderen voor opleidingscholen geen thema van belang te vormen.</li> <li>- Uit onderzoek is bekend is dat Nederland wereldwijd gezien voor wat betreft de zwakbegaafden het meeste deed en voor wat betreft de hoogbegaafden op plaats 15 stond. Dit is Nederland aan het inhalen. Het is afwachten of dit ten koste gaat van de plek voor zwakbegaafden. Dus de vraag is of nog benadrukt moet worden voor deze mensen wat regulier al gebeurt.</li> </ul>



# Nawoord

Voor de uitvoering van dit onderzoek heb ik dankbaar gebruik kunnen maken van de nodige kennis en ervaring die ik heb opgedaan tijdens mijn opleidingen en mijn werkzame leven. Graag geef ik hiervan een impressie.

Mijn hbo-Verpleegkunde stages in een instelling voor mensen met verstandelijke beperkingen en in een psychiatrisch ziekenhuis hebben mijn kijk op de mens veranderd en op de aandoeningen die mensen kunnen hebben c.q. krijgen.

In de toenmalige “zwakzinnigeninrichting Eemeroord” in Baarn ben ik werkzaam geweest op een afdeling met jongvolwassenen met een matige tot ernstige verstandelijke beperking.

In het voormalige “psychiatrisch ziekenhuis Wolfheze” in Wolfheze ben ik werkzaam geweest op een gesloten afdeling met voornamelijk jongvolwassenen. Zij kampten met uiteenlopende ziektebeelden, waaronder bipolaire stoornis, depressiviteit en schizofrenie. Enkelen vertoonden herhaaldelijk agressief en soms gewelddadig gedrag.

Als wijkverpleegkundige heb ik ervaren dat de aandacht op het consultatiebureau voor wat betreft het volgen van de ontwikkeling van kinderen, in het bijzonder is gericht op het signaleren van ontwikkelingsachterstanden. Wanneer een kind een ontwikkelingsvoorsprong vertoonde, werd daar weinig of niets mee gedaan.

Tijdens mijn studie Bestuurskunde heb ik de nodige kennis opgedaan over het functioneren van de overheid en de politiek.

Als projectsecretaris en later business consultant van Cap Gemini heb kennis opgedaan over en ervaring opgedaan met automatiseringsprojecten in verschillende (overheids-)organisaties. Het vermogen om de werkelijkheid vanuit verschillende perspectieven te zien is hierbij van onmisbaar belang gebleken. Opdrachtgevers, werknemers en de projectuitvoerders kunnen namelijk een geheel ander beeld hebben van de situatie c.q. de werkelijkheid.

Bij het Ministerie van Financiën heb ik de nodige ervaring opgedaan met het werken in ambtelijke organisaties en in een politieke omgeving.

Tijdens mijn pabo-opleiding is mij gebleken dat in deze opleiding weinig tot geen kennis wordt overgedragen over kinderen die een meer dan gemiddelde uitdaging nodig hebben. Op verzoek van een hogeschooldocent, heb ik na mijn specialisatie op dit aandachtsgebied, gedurende twee studiejaar workshops verzorgd aan pabo-studenten.

Na enige tijd als leerkracht in een Leonardogroep<sup>1</sup> werkzaam te zijn geweest, ben ik tot de conclusie gekomen dat ik op zoek was naar het antwoord op de vraag die ik in deze dissertatie heb onderzocht.

Derhalve ben ik in september 2010 mijn onderzoek gestart als dual promovendus van de Universiteit Leiden bij het Centrum Regionaal Kennisonderzoek aan de Campus Den Haag.

Bij mijn onderzoek ben ik begeleid door de hoogleraren P.B. Cliteur en W.F. Admiraal van respectievelijk de faculteit der Rechtsgeleerdheid en het ICLON.

Naast hun ben ik het Centrum Regionale Kennisontwikkeling en in het bijzonder de heren A. in 't Groen en P.J. Slaman zeer erkentelijk voor hun hulp en ondersteuning bij het schrijven van mijn dissertatie.

---

1 Een klas met zmal-leerlingen op een reguliere basisschool.

# Curriculum Vitae

Willy de Heer is op 26 december 1964 geboren in Nieuw-Lekkerland. Vanaf 1977 heeft zij haar middelbare schoolopleiding doorlopen aan het Christelijk Lyceum in Dordrecht, waar zij in 1983 haar gymnasiumdiploma heeft behaald.

Van 1984 tot en met 1988 heeft zij de hoger beroepsopleiding Verpleegkunde gevolgd aan Hogeschool "De Vijverberg" in Ede. Na enige tijd werkzaam te zijn geweest als wijkverpleegkundige bij de toenmalige Kruisvereniging "Hart van Holland" in Koudekerk aan de Rijn en Hazerswoude-Rijndijk, is zij in 1990 bestuurskunde gaan studeren aan de Universiteit Leiden en de Erasmus Universiteit Rotterdam. Deze studie heeft zij afgerond in 1993. Zij heeft zich gespecialiseerd in crisismanagement en in opdracht van het Crisis Onderzoeksteam (COT) van de UL en de EUR de kwetsbaarheid voor crises onderzocht van bedrijven in de voedings- en genotmiddelenindustrie.

Van 1994 tot en met 1998 is Willy werkzaam geweest als business consultant bij Cap Gemini en van 1998 tot en met 2003 als achtereenvolgens beleidsmedewerker, senior-beleidsmedewerker, lid van het Euroteam en beleidsadviseur / projectleider bij het Ministerie van Financiën.

Van 2005 tot en met 2007 heeft zij de tweejarige verkorte pabo-opleiding aan de Hogeschool Leiden gevolgd, waarna zij tot en met 2010 werkzaam geweest als docente levensbeschouwing aan het Bonaventuracollege te Leiden en in 2010 als basisschoolleerkracht in een zogenoemde Leonardoklas. In 2010 is zij als dual promovenda gestart met een promotietraject bij de Universiteit Leiden.



# Trefwoordenregister

## A

aanpassingsvermogen *Zie* sociale  
redzaamheid  
academische pabo 161  
accreditatie 223, 224  
accreditatiekader 223  
achtergrondfactoren 12  
Ajzen 6  
aristocratie 326  
arousal 81

## B

Bachelor-Master-stelsel 223  
begaafdheidsreserve 335, 336  
Begabenscholen 308  
behaviorisme 59  
bekwaamheidseisen 224, 226, 227  
beleid 4  
beleidsactoren 4  
bijzondere kwaliteitskenmerken opleiding  
224  
Binet 269  
Binet en Simon 288, 289  
biologisch mensbeeld 271, 277  
Bolkestein 320, 321, 352  
Bologna-verklaring 223

## C

Cats, Jacob 341  
Centrum voor Begaafdheidsonderzoek  
(CBO) 78  
CoL 212  
Comenius 279  
compacten 90  
competitieve prestatie 326  
CoP 213  
CROHO 164

## D

Dalton 281, 318, 320  
Depaepe 259  
depressie 83  
dl 69  
dle 69  
domeinspecifieke beroepseisen 224  
dominante overtuigingen in de samenleving  
18, 261

## E

ECHA 185  
ECTS 159  
egalitair onderwijs  
economisch en juridisch perspectief 327  
politiek perspectief 327, 344, 356, 363  
wetenschappelijk perspectief 327  
egalitair ordeningsprincipe 355  
egalitarisme 326  
eindkwalificaties 230  
Elias 259  
empirisme 277  
entree-toetsen 228  
epigenetica 62, 84  
ERO 298, 299  
eugenetica 275  
consequenties 299  
in Nederland 302  
positieve en negatieve 294

## F

Fishbein 6  
Foucault 260  
Freud 285  
Frijling-Schreuder 73  
Fröbel 279  
funderend onderwijs 356

## G

Galton 274, 283, 298  
Gardner, H. 39, 344  
meervoudige intelligentietheorie 39  
Gardner, J.W. 326  
Gedrag 7  
Genealogie 258  
Gerven, Van 199, 200  
gezondheidspolitie 272  
Ginjaar-Maas 359  
GION 111, 118  
goede geboorte 295  
Goethe 58  
Great Talent Hunt 333  
Guldemon 349, 350

## H

Hall 278, 285  
handelingsplan 370

- Heek, Van 122, 336  
Herbart 281  
Herderschêe 305, 308  
Herwerden 302, 308  
Hitler 301  
Hollingworth 81, 292  
hoofd fase *Zie* major  
Hoogeveen 78, 90, 148  
hygiënisten 272, 294
- I**  
incongruentie 85, 87  
    definitie 76  
integratie- en inclusietrend 75, 76  
intelligentie  
    algemene intelligentie of g 30, 37, 38  
    begaafdheidsreserve 290  
    CHC-model 36, 38  
    classificatie 45, 47  
    classificatie in schoolomgeving 53  
    definitie 35  
    emotionele intelligentie 30  
    en nature-nurture 63  
    en persoonlijkheidsfactoren 31  
    en verwerkingscapaciteit van informatie 33  
    fluïde 35, 37  
    gekristalliseerd 36, 37  
    groepstests 290  
    hiërarchisch model 35  
    (normaal-)verdeling 43  
    sleutelfunctie 296  
intentie 8  
IVRK 369
- J**  
Jenaplan 281, 320
- K**  
Kemenade, Van 355, 357  
Kennedy 333  
kennisbases 229  
kerndoelen 358  
keuzefase of -modules *Zie* minor  
Kinderrechtenmonitor 369  
King 336  
KOM-website 166  
Kraijer 83
- L**  
LATO 234  
lectoraat PO/IE 205  
leerachterstand, laag LRQ 70  
leer- en gedragsproblemen 66, 76  
leerlingvolgsysteem 68  
leerplicht 269, 305, 318  
leervoorsprong, hoog LRQ 70
- leervorderingen  
    disharmonisch leerprofiel 71  
    doel 66, 67  
    gericht onderzoek 70, 71  
    (indiv.) screeningsonderzoek 67, 72  
    leerprofiel 71  
    leerprognose 72  
    LRQ 72  
    uitgebreide gerichte onderzoek 71  
leraar-ambtenaar 210  
lerarenbeurs 163  
Locke 59  
Lombroso 284  
LRQ 69
- M**  
Maatschappij tot Nut van 't Algemeen 311  
Mackintosh 42  
major 159  
Marlandrapport 338  
master 162  
master SEN 182  
meervoudige intelligentietheorie 209  
    kritiek 41, 43  
    omschrijving 39  
meritocratie 334  
    en eugenetica 334  
metacognitie 33, 79  
mindset  
    fixed 60  
    growth 60  
minor 159  
Mönks 78, 347  
mono-sectoraal 164  
Montessori 281  
Montessorischool 318, 320  
Mooij 78  
Munich model 209  
mythe 307, 331
- N**  
nature 58  
natuurlijke pedagogiek 277, 281  
Neihart 84  
Nietzsche 258  
nurture 58  
nurture, 10.000 uren norm 60  
nurture, tabula rasa 59  
NVAO 223
- O**  
OIDS 161  
onderpresteren 77  
ondervraging 87  
ondervraging definitie 75  
onderwijsactoren 4  
onderwijsplan 359

opleidingsscholen 171  
 opleidingsschool 212  
 overtuigingen 9  
 overvraging definitie 73

**P**

paradigma *Zie* dominante overtuigingen  
 in de samenleving  
 pendulum 340  
 Piaget 333  
 plusklassen 368  
 PO-Raad 236, 238

**Q**

Quetelet 271

**R**

Raad van Europa Recom. 1248 339, 340  
 rationalisme 277  
 recht op onderwijs 328  
 Reformpedagogiek of natuurlijke  
 pedagogiek 281  
 reproductie van ongelijkheid 336  
 Resing 27  
 rijpheid 277  
 rijpingsperiode 278, 279  
 romantiek 276  
 Rousseau 58, 279

**S**

samenwerkingsverbanden 365, 369  
 SBL 227  
 schoolstrijd 311, 312, 317  
 schoolziek 77  
 SKO 201  
 slechte geboorte 295  
 sleutelmacht der school 335  
 SLO 360  
 sociale redzaamheid 31  
 Stanford-Binet test 290  
 Straus 367  
 stress 84  
 studiepunten *Zie* ECTS

**T**

talent 366  
 talentmodel 206  
 Terman 48, 279, 285, 290

**U**

UNESCO 328

**V**

vakinhoudelijke kennisvereisten 228  
 VBI 224  
 Vereniging Hogescholen 167  
 verlichting 276  
 Vernieuwingsraad 352  
 vernieuwingsscholen 282  
 verrijking 90  
 versnelling 90  
 verstandelijke beperking definitie 31  
 vervingeling  
 5 typen 81  
 apathische 82  
 Victoriaanse periode 267, 286  
 Victoriaanse waarden en normen 279, 282,  
 288  
 Victoria, koningin 267, 271  
 volksziekten 293  
 Vrije School 281  
 vroegrijp 262, 283

**W**

Werkplaats Kindergemeenschap 282  
 Wet Passend onderwijs 364  
 Whiz Kids 336  
 Wilde van Aveyron 304

**Y**

Young 334, 354

**Z**

zeer makkelijk lerend definitie 56  
 zij-instromers 160, 225  
 zorgleerling 362  
 zorgplicht 365

In de boekenreeks van het E.M. Meijers Instituut van de Faculteit der Rechtsgeleerdheid, Universiteit Leiden, zijn in 2016 en 2017 verschenen:

- MI-258 J.C.W. Gooren, *Een overheid op drift* (diss. Leiden), Zutphen: Wöhrmann 2015, ISBN 978 94 6203 973 5
- MI-259 S. Tjandra, *Labour Law and Development in Indonesia* (diss. Leiden), Zutphen: Wöhrmann 2016, ISBN 978 94 6203 981 0
- MI-260 R.H.C. van Kleef, *Liability of football clubs for supporters' misconduct. A study into the interaction between disciplinary regulations of sports organisations and civil law* (diss. Leiden), Den Haag: Eleven International Publishing (Bju) 2016, ISBN 978 94 6236 670 1
- MI-261 C.G. Breedveld-de Voogd, A.G. Castermans, M.W. Knigge, T. van der Linden & H.A. ten Oever (red.), *Core Concepts in the Dutch Civil Code. Continuously in Motion*, BWKJ nr. 30, Deventer: Kluwer 2016, ISBN 978 90 1313 725 5
- MI-262 P.W. den Hollander, *De relativiteit van wettelijke normen*, (diss. Leiden), Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2016, ISBN 978 94 6290 235 0
- MI-263 W. Wels, *Dead body management in armed conflict: paradoxes in trying to do justice to the dead*, (Jongbloed scriptieprijs 2015), Den Haag: Jongbloed 2015, ISBN 979 70 9003 825 9
- MI-264 E.A. Fredericks, *Contractual Capacity in Private International Law*, (diss. Leiden), Zutphen: Wöhrmann 2016
- MI-265 J.H. Crijns, B.J.G. Leeuw & H.T. Wermink, *Pre-trial detention in the Netherlands: legal principles versus practical reality*, Research Report, Den Haag: Eleven International Publishing (Bju) 2016, ISBN 978 94 6236 687 9
- MI-266 B.E.E.M. Cooreman, *Addressing global environmental concerns through trade measures: Extraterritoriality under WTO law from a comparative perspective*, (diss. Leiden), Zutphen: Wöhrmann 2016
- MI-267 J.E. van de Bunt, *Het rampenfonds*, (diss. Leiden), Deventer: Wolters Kluwer 2016, ISBN 978 90 8219 685 6
- MI-268 J.G.H. Altena, *Het legaliteitsbeginsel en de doorwerking van Europees recht in het Nederlandse materiële strafrecht*, (diss. Leiden), Deventer: Wolters Kluwer 2016, ISBN 978 90 1313 885 6
- MI-269 D. van der Blom, *De verhouding van staat en religie in een veranderende Nederlandse samenleving*, (diss. Leiden), Zutphen: Wöhrmann 2016, ISBN 978 94 6328 032 7
- MI-270 J.M. Hartmann, *A blessing in disguise?! Discretion in the context of EU decision-making, national transportation and legitimacy regarding EU directives*, (diss. Leiden), Amsterdam University Press 2016.
- MI-271 J.M.J. van Rijn van Alkemade, *Effectieve rechtsbescherming bij de verdeling van schaarse publieke rechten*, (diss. Leiden), Den Haag: Eleven International Publishing (Bju) 2016
- MI-272 J. Wang, *Trends in social assistance, minimum income benefits and income polarization in an international perspective*, (diss. Leiden), Enschede: Gildeprint 2016, ISBN 978 94 6233 373 4
- MI-273 A.J. Metselaar, *Drie rechters en één norm. Handhaving van de Europese staatssteunregels voor de Nederlandse rechter en de grenzen van de nationale procedurele autonomie*, Deventer: Wolters Kluwer 2016, ISBN 978 90 1313 988 4
- MI-274 E.J.M. Vergeer, *Regeldruk vanuit een ander perspectief. Onderzoek naar de beleving van deregulering bij ondernemers*, (diss. Leiden)
- MI-275 J.J. Oerlemans, *Investigating Cybercrime*, (diss. Leiden), Amsterdam: Amsterdam University Press 2017, ISBN 978 90 8555 109 6
- MI-276 E.A.C. Raaijmakers, *The Subjectively Experienced Severity of Imprisonment: Determinants and Consequences*, (diss. Leiden), Amsterdam: Ipskamp Printing, 2016, ISBN 978 94 0280 455 3
- MI-277 M.R. Bruning, T. Liefwaard, M.M.C. Limbeek, B.T.M. Bahlmann, *Verplichte (na)zorg voor kwetsbare jongvolwassenen?*, Nijmegen: Wolf Legal Publishers 2016, ISBN 978 94 624 0351 2
- MI-278 A.Q. Bosma, *Targeting recidivism. An evaluation study into the functioning and effectiveness of a prison-based treatment program*, (diss. Leiden), Zutphen: Wöhrmann 2016
- MI-279 B.J.G. Leeuw, F.P. Ölçer & J.M. Ten Voorde (red.), *Leidse gedachten voor een modern straf(proces) recht*, Den Haag: Boom Juridische uitgevers 2017, ISBN 978 94 6290 392 0
- MI-280 J. Tegelaar, *Exit Peter Paul? Divergente toezichhoudersaansprakelijkheid in de Europese Unie voor falend financieel toezicht, bezien vanuit het Europeesrechtelijke beginsel van effectieve rechtsbescherming*, (Jongbloed scriptieprijs 2016), Den Haag: Jongbloed 2017, ISBN 978 90 8959 129 6
- MI-281 P. van Berlo et al. (red.), *Over de grenzen van de discipline. Interactions between and with-in criminal law and criminology*, Den Haag: Boom 2017, ISBN 978 94 6290 390 6
- MI-282 J. Mačić, *Proving Discriminatory Violence at the European Court of Human Rights*, (diss. Leiden), Amsterdam: Ipskamp Printing 2017
- MI-283 D.V. Dimov, *Crowdsourced Online Dispute Resolution*, (diss. Leiden), Amsterdam: Ipskamp Printing 2017, ISBN 978 94 0280 578 9
- MI-284 T. de Jong, *Procedurele waarborgen in materiële EVRM-rechten*, (diss. Leiden), Deventer: Kluwer 2017, ISBN 978 90 1314 413 0
- MI-285 A. Tonutti, *The Role of Modern International Commissions of Inquiry. A First Step to Ensure Accountability for International Law Violations?*, (diss. Leiden), Amsterdam: Ipskamp Printing 2017

Zie voor de volledige lijst van publicaties: [www.law.leidenuniv.nl/onderzoek/publiceren](http://www.law.leidenuniv.nl/onderzoek/publiceren)





