



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

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.¹ Tot deze groep van 20% in potentie best presterende leerlingen rekent hij ook de hoogbegaafde leerlingen.²

“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.”³

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.”⁴ 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.⁵

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)”.⁶ 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.⁷

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.⁸ 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.⁹

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.¹⁰

Beleidsactoren zijn de individuen die zich bezig houden met het agenderen, ontwerpen, opstellen, vaststellen, handhaven en evalueren van beleid.¹¹ 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.¹² 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.¹³

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.¹⁴ De politiek bepaalt het doel dat bereikt dient te worden en de wijze waarop dat gebeurt.¹⁵

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.¹⁶ 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.¹⁷ 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.¹⁸ 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.¹⁹

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.²⁰

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.²¹

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*.²²

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.²³ Binnen dit model kunnen vervolgens domeinspecifieke theorieën worden gehanteerd om de achtergrondfactoren te selecteren die nader bestudeerd dienen te worden.²⁴

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.

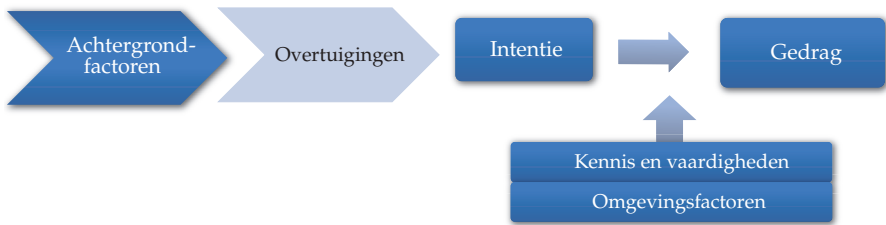
1.2.2 Conceptueel model: The Reasoned Action Approach

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.²⁵ Deze vier elementen kunnen op verschillende abstractieniveaus worden gedefinieerd, van algemeen tot zeer specifiek.²⁶

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.²⁷



Figuur 1: Vereenvoudigde weergave van de “Reasoned Action Approach” of RA-benadering van Fishbein en Ajzen²⁸

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.²⁹

25 Fishbein & Ajzen 2010, p. 29.

26 Fishbein & Ajzen 2010, p. 30.

27 Fishbein & Ajzen 2010, p. 20.

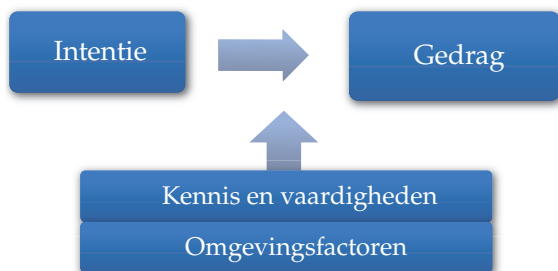
28 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22.

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.³⁰

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.³¹



Figuur 2: Van intentie tot gedrag, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen³²

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.³³

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.³⁴

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.³⁵

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.³⁶ 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.³⁷

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

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

35 Fishbein & Ajzen 2010, p. 23.

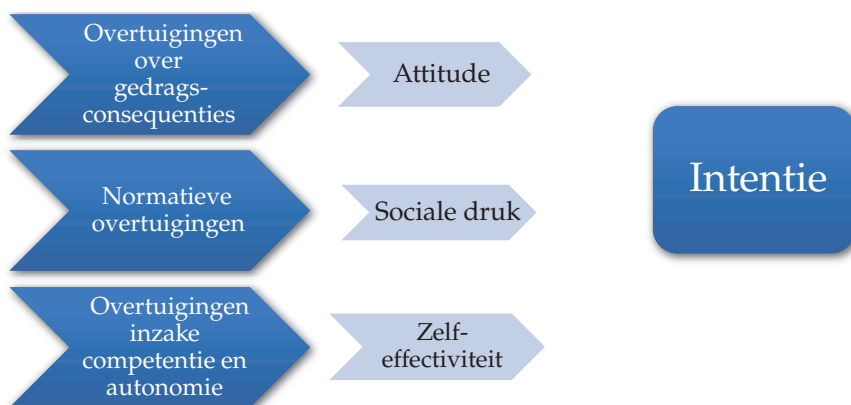
36 Fishbein & Ajzen 2010, p. 22, 203 en 399.

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.⁴⁰



Figuur 3: Van overtuigingen tot intentie, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen⁴¹

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.⁴²

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.⁴³

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.⁴⁴

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.⁴⁵ Deze overtuigingen over "wat behoort te zijn" worden ook wel waarden genoemd.⁴⁶

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.⁴⁷ 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.⁴⁸

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.⁴⁹

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

Attitude, sociale druk en zelfeffectiviteit worden ook wel gekwalificeerd als de drie voorspellers van de intentie.⁵² 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.⁵³

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.⁵⁴

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.⁵⁵

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.

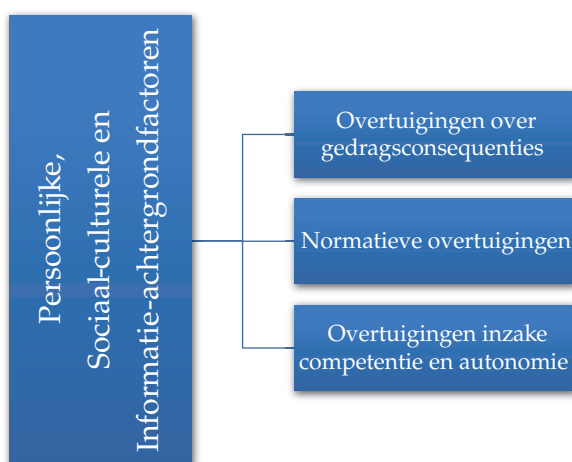
54 Fishbein & Ajzen 2010, p. 204.

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.⁵⁶

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.⁵⁷



Figuur 4: De invloed van achtergrondfactoren op overtuigingen, uit de RA-benadering van Fishbein en Ajzen⁵⁸

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.⁵⁹

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 4.⁶⁰

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.⁶¹

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 voorwaardenschepend, beleidsbepalend of toezichhoudend 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 toezichhoudend en adviserend en heeft het management de algemene leiding. Het schoolbestuur blijft wel verantwoordelijk.⁶²

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.⁶³

De RT'er biedt gespecialiseerde hulp aan leerlingen met (leer-)problemen.⁶⁴ Hij kan verrijkende en verdiepende leerstof aanbieden en mogelijke organisatorische belemmeringen wegnemen.⁶⁵ 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.⁶⁶

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.⁶⁷

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.

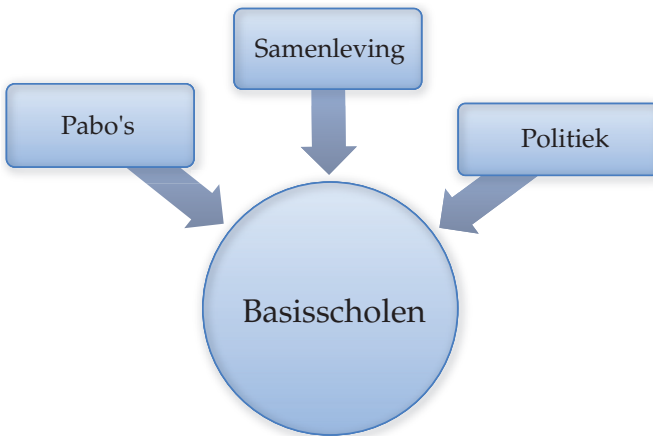
66 Bongaards & Sas 2003, p. 49-50 en Smeets, e.a. 2015, p. 58.

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.⁶⁸ 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.

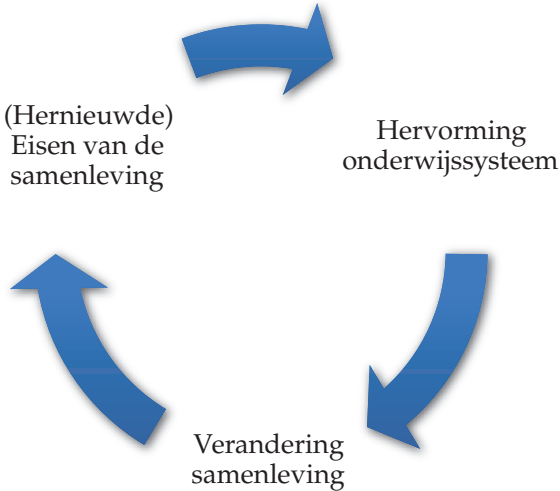
Het landelijke onderwijsbeleid vormt een belangrijke gemeenschappelijk omgevingsfactor. De intentie van de actoren, het schoolbeleid en het landelijke onderwijsbeleid zijn zowel gebaseerd op de overtuigingen van

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.⁶⁹



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.⁷⁰ 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.”⁷¹

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.“⁷²

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

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.⁷⁶

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 Depaepe 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.

