



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

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.¹

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.²

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.³ 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.⁴

Aan de Rijksuniversiteit Groningen is onder meer het “Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION)”⁵ verbonden. Het GION verricht fundamenteel en opdrachtonderzoek om de kennis over het onderwijs te vergroten en de onderwijspraktijk te verbeteren.⁶

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.⁷ 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.⁸

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?”⁹ Om deze vraag te beantwoorden heeft het GION met behulp van een digitale vragenlijst een brede inventarisatie uitgevoerd onder een representatieve groep basisscholen.¹⁰ 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.¹¹

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.¹² Bij 19 scholen is een telefonisch non-respons onderzoek uitgevoerd.¹³

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.¹⁴

Versnellen komt het meest voor bij leerlingen in groep 3 tot en met 5, zo blijkt uit onderzoek van de Radboud Universiteit Nijmegen (RU).¹⁵

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%.¹⁶ 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.”¹⁷

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.¹⁸

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.¹⁹

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 zelfconcept²⁰, 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.²¹ 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.²²

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.²³

Leerkrachten in Nederland signaleren sociaal-emotionele problemen bij versnelde zmal-leerlingen, zo blijkt uit onder meer onderzoek van de RU.²⁴

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 zelfconcept²⁵ dan hun klasgenoten, maar minder zelfvertrouwen wat betreft het aangaan en hebben van sociale contacten. Hun sociale zelfconcept²⁶ 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.²⁷

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.²⁸

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.²⁹

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.³⁰

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.³¹

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.³² 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.³³

“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”).”³⁴, 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.”³⁵

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.³⁶

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.³⁷ 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.³⁸

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.³⁹

Het onderzoek van de Onderwijsinspectie uit 2015 heeft een verkennend karakter.⁴⁰ Uitgegaan wordt uitgegaan van de volgende definitie:

“De (cognitief) best presterende leerlingen zijn de leerlingen die landelijk gezien voor begrip-pend 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.”⁴¹

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.⁴² De onderzoeksvraag in het po is: “Hoe richten scholen in het primair onderwijs het onderwijs aan de cognitief best presterende leerlingen in?”⁴³ Het onderzoek is gericht op drie aandachtsgebieden, namelijk schoolbeleid, signalering en opstellen leerdoelen en uitvoering van de zorg in de klas.⁴⁴

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”.⁴⁵ De inspecteurs hebben van deze 50 bezochte basisscholen een overzichtsformulier ingevuld. De respons van het schoolbezoek bedraagt 96%.⁴⁶

Hoewel de bevraagde en bezochte scholen geen aselekt getrokken steekproef zijn, er zijn bijvoorbeeld geen (zeer) zwakke scholen in opgenomen, geeft de Inspectie aan dat de bevraagde en bezochte scholen in grote mate een representatieve afspiegeling zijn van de totale scholenpopulatie.⁴⁷

Uit onderzoek van de Onderwijsinspectie in 2015 blijkt, dat de meeste basisscholen differentiëren in de reguliere lessen.⁴⁷

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.⁴⁸

Het aanbod voor andere leergebieden is volgens de Inspectie beduidend minder ver ontwikkeld.⁴⁹ 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.⁵⁰

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.⁵¹ Ook de Onderwijsinspectie constateert in 2015 dat de beschikbare methoden en materialen sturend zijn voor de onderwijsaanpassingen op de basisscholen.⁵²

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.⁵³ Het is tevens volgens de Inspectie op veel scholen leraarafhankelijk op welke wijze deze beschikbare aanvullende materialen worden ingezet om de lesstof te verrijken.⁵⁴ 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.⁵⁵

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.⁵⁶

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.⁵⁷

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.⁵⁸

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.⁵⁹

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 verrijkmateriaal.⁶⁰

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.⁶¹

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.⁶²

“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.”⁶³,

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.⁶⁴

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.⁶⁵

Schoolleiders geven aan dat gemiddeld 6% van hun leerlingen (z)mal is, een ontwikkelingsvoorsprong heeft of anderszins meer capaciteiten heeft dan andere leerlingen.⁶⁶ Bij het merendeel betreft het een vermoeden hiervan en bij circa 20% een officiële diagnose van (z)mal of ontwikkelingsvoorsprong.⁶⁷

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).⁶⁸

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.⁶⁹ 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).⁷⁰

“sociaal- emotionele problemen worden vaak gezien als gevolg van een sociaal-emotionele achterstand terwijl het tegenovergestelde aan de hand is.”⁷¹,
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.⁷²

Versnelde leerlingen worden relatief veel sterker te zijn vertegenwoordigd in de groep van sociaal afgewezen leerlingen dan hun klasgenoten,⁷³ 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.⁷⁴

Hoogeveen geeft aan dat deze bevindingen onverwacht negatief zijn voor de versnelde groep en ook niet in overeenstemming met internationale onderzoeksresultaten.⁷⁵

In deze paragraaf is aandacht besteed aan de schoolomgeving van zmal-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.⁷⁶

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.⁷⁷

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.⁷⁸ De Onderwijsraad en het “Landelijk Informatiepunt (Hoog) begaafdheid”⁷⁹ bevestigen dat er diepe kloven zijn tussen ouders en de onderwijsinstelling.⁸⁰ Dit klemmt des te meer, omdat volgens Mooij en Fetteelaar 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.⁸¹

Van Heek e.a. hebben in 1976 in het boek “Het verborgen talent. Milieu schoolkeuze en schoolgeschiktheid”⁸² 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.”⁸³

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/hhoogbe/>, laatst geraadpleegd: 27 aug. 2016.

80 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 40.

81 Mooij & Fetteelaar 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:⁸⁴

“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 weggewomen, zodat wat het onderwijs betreft optimale ontwikkelingsmogelijkheden worden geschapen?”⁸⁵

Het Talentenproject heeft verschillende deelonderzoeken en een literatuurstudie uitgevoerd.⁸⁶

Uit het onderzoek is gebleken dat “de ernstigste hinderpalen zich voordoen vóór de overgang naar het v.h.m.o.”⁸⁷, 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.⁸⁸

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.⁸⁹

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.