



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

Staat in de periode tot en met de Tweede Wereldoorlog in de westerse samenleving de maakbaarheid van mens en samenleving centraal, in de periode vanaf de oorlog verandert dit in de maakbaarheid van de gelijkheid. De belangstelling voor gelijkheid en democratie is in het Westen al sinds de jaren '20 en '30 toegenomen. In Nederland blijkt dit uit het beslechten van de schoolstrijd en de kiesrechtstrijd in 1917. Het egalitarisme neemt in de westerse samenleving soms de vorm van een dogma aan, mede door de ont-aarding van de eugenetica in nationaalsocialistische raspolitiek en de uiteindelijk moord op miljoenen afwijkende burgers.

In § 13.1 wordt ingegaan op de 20<sup>e</sup>- en de 21<sup>e</sup>-eeuwse politieke en economische ontwikkelingen in de westerse samenleving. In § 13.2 is weergegeven hoe de westerse samenleving vanaf de Tweede Wereldoorlog is omgegaan met verschillen tussen mensen. Na een schets van het beeld dat men heeft van afwijkenden in § 13.3 volgt in § 13.4 een overzicht van het Nederlands onderwijsbeleid.

### 13.1 20<sup>e</sup>- EN 21<sup>e</sup>-EEUWSE POLITIEKE EN ECONOMISCHE ONTWIKKELINGEN

Na de Tweede Wereldoorlog verschuift de leidende positie van de West-Europese landen naar twee nieuw opgekomen wereldmachten: de kapitalistische en democratische Verenigde Staten (VS) en de communistische Sovjet-Unie (USSR) die in 1917 na de Russische revolutie is ontstaan. De verhouding tussen de wereldmachten is gespannen. De Koude Oorlog, begonnen in 1945, is een feit.<sup>1</sup>

Doordat de VS met atoombommen een einde heeft gemaakt aan de Tweede Wereldoorlog, vertrouwen de Amerikaanse burgers er op dat hun leidende positie in de wereld op het gebied van wetenschap en technologie onaantastbaar is. In 1957 wordt dit wereldbeeld ruw verstoord door de lancering van de Sputnik door de USSR. In de VS wordt gesproken over een nationale vernedering en het Amerikaanse onderwijs wordt het mikpunt van kritiek.<sup>2</sup>

---

1 Blom & Lamberts 2003, p. 340-341.

2 Tannenbaum 2000, p. 33.

In 1962 verhoogt de spanning van de Koude Oorlog nog door de dreiging van een atoomoorlog tijdens de Cubacrisis.<sup>3</sup> Ook crises in andere landen, zoals de oorlog in Vietnam in de jaren '60 en '70, zorgen voor een continue spanning. De zogenoemde wapenwedloop die hiervan het gevolg is, wordt onder meer in Nederland steeds meer ter discussie gesteld.<sup>4</sup> Eind 1989 eindigt de Koude Oorlog symbolisch met de val van de Berlijnse muur. Deze muur heeft Oost en West vanaf 1961 gescheiden.<sup>5</sup>

Met de capitulatie van Japan in 1945 komt voor Nederland het losmakingsproces van Nederlands-Indië of Indonesië op gang. Deze dekolonisatie ligt gevoelig. Dit komt tot uiting in de zogenoemde politionele acties in 1947 en 1948.<sup>6</sup>

De Amerikaanse Marshallhulp in 1947, de internationaal aantrekken- de economie en de hernieuwde Nederlandse industrialisering vanaf 1949, dragen ertoe bij dat Nederland de economische gevolgen van de Tweede Wereldoorlog weer te boven komt. Velen vinden in de jaren '50 en '60 werk in de industrie. De welvaart in Nederland stijgt tot ongekende hoogten.<sup>7</sup> De bevolking neemt toe van bijna 7 miljoen in 1920 tot bijna 11,5 miljoen in 1960 en bijna 16 miljoen in 2000.<sup>8</sup> Nederland ontwikkelt zich dankzij de welvaart tot een verzorgingsstaat met een sociale wetgeving en een overlegeconomie. Eind jaren '50 worden de Nederlandse normen en waarden nog sterk bepaald door de verzuilde samenleving. Echter liberalen, sociaaldemocraten en ook sommige confessionelen willen een doorbreking van de zuilen.<sup>9</sup>

Langzamerhand leiden de heersende normen en waarden en de manier waarop deze worden opgelegd, in Nederland tot verzet.<sup>10</sup> Dit mondt uit in een culturele revolutie in de tweede helft van de jaren '60 en begin jaren '70, waarin rellen en demonstraties plaatsvinden. De Nederlander wordt kritisch, mondig en individualistisch. Machts- en gezagsstructuren veranderen en de normen en waarden op het gebied van godsdienst, opvoeding, huwelijk, seksualiteit en voortplanting worden vrijzinniger.<sup>11</sup> Er wordt meer belang gehecht aan individuele ontplooiing en er is sprake van ontzuiling, onder meer in de politiek en het onderwijs.<sup>12</sup>

---

3 Allison & Zelikow 1999, p. IX.

4 Blom & Lamberts 2003, p. 362.

5 Blom & Lamberts 2003, p. 368.

6 Blom & Lamberts 2003, p. 355-356.

7 Blom & Lamberts 2003, p. 351 en 359 en Dodde 1993, p. 95.

8 Blom & Lamberts 2003, p. 346 en 362.

9 Blom & Lamberts 2003, p. 314 en 356.

10 Blom & Lamberts 2003, p. 356-357.

11 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 471 en Blom & Lamberts 2003, p. 314 en 357-358.

12 Blom & Lamberts 2003, p. 364.

Het onderwijs wordt in de jaren '60 tot '80 een hulpmiddel om gelijkheid in de samenleving tot stand te brengen.<sup>13</sup>

De verzuiling en de politieke belangstelling neemt in de tweede helft van de 20<sup>e</sup> eeuw af. De helft van de Nederlandse bevolking is rond 2000 niet meer aangesloten bij een kerkgenootschap. Sinds de ontzuiling lijken burgers meer geïnteresseerd in een materialistische individuele ontplooiing.<sup>14</sup>

In de jaren '70 neemt de overheidsbureaucratie in omvang toe.<sup>15</sup> In 1973 ontstaan er financiële problemen door de internationale oliecrisis en de gelijktijdige uitbreiding van de verzorgingsstaat.<sup>16</sup> Een tweede oliecrisis eind 1978 veroorzaakt opnieuw een koopkrachtvermindering.<sup>17</sup>

De politieke focus verschuift van de maakbare samenleving naar economisch herstel.<sup>18</sup> In de jaren '80 en begin jaren '90 wordt het regeringsbeleid gekenmerkt door sanering van overheidsfinanciën en bevordering van de economische groei.<sup>19</sup> De overheid bezuinigt, heroverweegt beleid, treedt terug en selecteert thema's waarop het beleid is gericht.<sup>20</sup>

Het onderwijs vormt een hulpmiddel bij het economisch herstel en speelt een rol bij het integreren en het tot stand brengen van samenhang in de maatschappij.<sup>21</sup>

Het immigratievraagstuk geeft hier aanleiding toe. Ruim gedefinieerd bestaat eind 20<sup>e</sup> eeuw bijna 10% van de Nederlandse bevolking uit etnische minderheden, als voormalige gastarbeiders en vluchtelingen, en wonen in Nederland bijna evenveel moslims als gereformeerden. Complicerende factoren bij het immigratievraagstuk zijn de religieuze verschillen en de omvang van de groep laag- of niet-opgeleiden onder deze minderheden.<sup>22</sup>

Nederland neemt actief deel aan de Europese eenwording, aan de invoering van de euro en aan de vredesmissies van de Verenigde naties.<sup>23</sup>

In § 13.2 is weergegeven hoe in de westerse samenleving vanaf de Tweede Wereldoorlog is omgegaan met verschillen tussen mensen.

13 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 624 en Van Wieringen 1996, p. 21.

14 Blom & Lamberts 2003, p. 362 en 370.

15 Blom & Lamberts 2003, p. 368.

16 Blom & Lamberts 2003, p. 314 en 367.

17 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 625.

18 Van Wieringen 1996, p. 21, Blom & Lamberts 2003, p. 367 en Prick 2006, p. 28.

19 Blom & Lamberts 2003, p. 369.

20 Van Wieringen 1996, p. 19.

21 Van Wieringen 1996, p. 21.

22 Blom & Lamberts 2003, p. 370.

23 Blom & Lamberts 2003, p. 368.

## 13.2 OMGAAN MET VERSCHILLEN IN DE WESTERSE SAMENLEVING

Van oudsher wordt de aristocratie gehanteerd als het principe om de samenleving te ordenen, zo geeft Gardner<sup>24</sup> aan in zijn boek "Excellence. Can we be equal and excellent too?".<sup>25</sup>

J.W. Gardner (1912-2002) heeft aan de Stanford University in 1936 zijn masters degree in de psychologie behaald. In 1938 is hij gepromoveerd aan de Berkeley University.<sup>26</sup>

Gardner heeft veel invloedrijke functies vervuld en daarnaast verschillende boeken geschreven. Gardner is onder meer in 1965 onder President Lyndon B. Johnson benoemd tot "Secretary of Health, Education and Welfare (HEW)".<sup>27</sup>

"As the engineer of Johnson's "Great Society" program, he played an important role in enforcing the 1964 Civil Rights Act, launching Medicare, passing the 1965 Elementary and Secondary Education Act and creating the Corporation for Public Broadcasting. At one point, Fortune magazine estimated that Gardner supervised programs that affected 195 million Americans."<sup>28</sup>

Gardner geeft aan dat sinds de Franse Revolutie in de westerse samenleving dit ordeningsprincipe veelal wordt beschouwd als verouderd en slecht. Vanaf die tijd streeft men het ordeningsprincipe na van het egalitarisme met het motto *men should be equal* of het principe van de competitieve prestatie met het motto *let the best man win*.<sup>29</sup> Deze drie principes kunnen gelijktijdig in een samenleving aanwezig zijn, maar welk principe domineert kan variëren. Als de ordeningsprincipes elkaar niet in evenwicht houden, kan de samenleving kwetsbaar worden. Zo kan dogmatisch egalitarisme de samenleving gevoelig en instabiel maken door de dreiging van andere competitieve samenlevingen waarin talentvolle mensen wel worden gestimuleerd. En wanneer competitieve prestatie domineert, kunnen tegen deze *survival of the fittest*-mentaliteit sterke tegenkrachten binnen de samenleving ontstaan.<sup>30</sup>

24 Dit is niet de Gardner van de meervoudige intelligentietheorie van §2.1.5.

25 J.W. Gardner 1961, p. 3-4.

26 <https://gardnercenter.stanford.edu/who-we-are/john-w-gardner>, laatst geraadpleegd: 20 okt. 2016.

27 <https://gardnercenter.stanford.edu/who-we-are/john-w-gardner>.

28 <https://gardnercenter.stanford.edu/who-we-are/john-w-gardner>.

29 J.W. Gardner 1961, p. 4-6.

30 J.W. Gardner 1961, p. 21, 25 en 28 en Van Heek, e.a. 1976, p. 3-4.

Dominantie van een ordeningsprincipe kan geleidelijk ontstaan. De Groot illustreert dit als volgt. Wanneer een individu in de eigen omgeving weinig intelligentieverschillen waarneemt, kan de egalitaire misvatting ontstaan dat 'normale' mensen op het gebied van intelligentie niet veel van elkaar verschillen. Individuen die evident intelligenter zijn, worden dan niet meer als normaal beschouwd maar als geniaal en vreemd. Het 'democratische' idee kan dan postvatten dat er geen verschillen behoren te zijn in intelligentie en in gelijkheid van kansen. Bestaande verschillen kunnen dan uitsluitend worden toegeschreven aan milieu-invloeden of aan discriminatie.<sup>31</sup>

Gezien de wisselwerking tussen het onderwijssysteem en de samenleving zal het dominant ordeningsprincipe eveneens in het onderwijsbeleid prevaleren.<sup>32</sup>

Egalitair onderwijs kan vanuit een politiek perspectief worden geïnterpreteerd als het verschaffen van gelijke onderwijskansen door een gelijk aanbod aan alle leerlingen: "I regard it as undemocratic to treat so-called gifted children any differently from other children. To me all children are gifted."<sup>33</sup>

Anderen kunnen het begrip gelijkheid interpreteren vanuit een wetenschappelijk perspectief waarin elke leerling op zijn eigen niveau wordt gestimuleerd. Onder egalitair onderwijs wordt dan begrepen dat iedere leerling zijn eigen mogelijkheden moet kunnen benutten: "to enable every youngster to fulfil his potentialities, regardless of his race, creed, social standing or economic position."<sup>34</sup>

Deze politieke en wetenschappelijke perspectieven kunnen overeenkomen, maar er ontstaan problemen als de ontwikkeling van een leerling afwijkt van de gemiddelde ontwikkeling van leeftijdsgenoten. Dan zijn de genoemde twee egalitaire percepties in strijd met elkaar.<sup>35</sup> In die situatie pleiten zowel het economisch als het juridisch perspectief voor onderwijsbeleid waarin de leerling op zijn eigen afwijkende niveau wordt gestimuleerd, het wetenschappelijk perspectief. Dit pleidooi vanuit het economisch gezichtspunt is gebaseerd op het belang van de samenleving en vanuit het juridisch gezichtspunt op het individuele belang.<sup>36</sup>

De Tweede Wereldoorlog en de daarop volgende Koude Oorlog hebben de westerse samenleving en de wijze waarop wordt omgegaan met verschillen tussen mensen sterk beïnvloed. In de volgende paragraaf wordt aangegeven

31 , De Groot 1985, p. 44 en 47-48.

32 Boekholt & de Booy 1987, p. 2, Dodde 1993, p. 13 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 7.

33 J.W. Gardner 1961, p. 74-75, Van Heek, e.a. 1976, p. 3 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 7.

34 J.W. Gardner 1961, p. 75, Van Heek, e.a. 1976, p. 3 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 7.

35 J.W. Gardner 1961, p. 75.

36 Mönks 1985, p. 27.

welke effecten de Tweede Wereldoorlog heeft gehad op de wijze waarop in de loop der tijd sinds in de westerse samenleving is omgegaan met individuen met een afwijkende intelligentie.

In § 13.2.1 wordt ingegaan op enkele effecten van de Tweede Wereldoorlog en in § 13.2.2 op de eerste resultaten van het longitudinale onderzoek naar zeer makkelijk lerenden die vlak na de oorlog zijn gepresenteerd. In § 13.2.3 komt het Sputnik- en Kennedy-effect aan de orde, waarna in respectievelijk § 13.2.4 en 13.2.5 aandacht is voor de dystopische meritocratie en reproductie van de ongelijkheid. In § 13.2.6 wordt ingegaan op de publicatie van vele onderzoeksrapporten in de jaren '80 en in § 13.2.7 op de voortdurende ambivalentie over onderwijs aan zml-leerlingen.

### 13.2.1 Effecten Tweede Wereldoorlog

Vlak na de Tweede Wereldoorlog is er om uiteenlopende redenen aandacht voor ontplooiing van de talenten van individuen. Zo stichten 37 staten eind 1945 de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), een organisatie van de Verenigde Naties die is gespecialiseerd in Onderwijs, Wetenschap en Cultuur. Uitgangspunt is dat iedereen gelijke kansen krijgt om onderwijs te volgen.<sup>37</sup> Talenten moeten optimaal worden ontwikkeld om de nationale welvaart te verhogen.<sup>38</sup>

Op 20 maart 1952 wordt het recht op onderwijs vastgelegd in artikel 2 van het "Aanvullend Protocol bij het Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden".<sup>39</sup> Dit internationaal mensenrecht is relevant voor het nationale onderwijsbeleid en de onderwijswetgeving, omdat men op nationaal niveau gebonden is aan de normen van dit recht. Het individu is hierin het vertrekpunt in het recht op onderwijs. Dit is overeenkomstig de perceptie in de Nederlandse samenleving, waarin de positie van de onderwijsontvanger in het onderwijsbeleid steeds belangrijker is geworden.<sup>40</sup>

De zorg voor de mens met een handicap als een verstandelijke beperking of psychische stoornis, is na de Tweede Wereldoorlog enorm toegenomen. In steeds bredere kring is er aandacht voor hun problemen. Aan hun verzorging wordt specifiek aandacht besteed in curricula van verschillende opleidingen en nascholingscursussen, zoals de kweekschool, de scholen voor maatschappelijk werk, de kinderbescherming, de wijkverpleging en de sociaal-pedagogen. Deze zorg wordt uitgebreid van de wieg tot het graf en het onderwijs wordt hierin geïntegreerd.<sup>41</sup>

37 Idenburg 1962, p. 7 en De Vries 1976, p. 218.

38 Idenburg 1962, p. 8.

39 EVRM, p. 22.

40 Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief 2012, p. 22 en 85.

41 Liefland 1959, p. 5.



Door de gebeurtenissen in de oorlog is het inzicht in de waarde en de waardigheid van afwijkende mensen veranderd. Voor WOII werden zij aangesproken op het zwakke, het gebrekkige, het on- of minder-volwaardige. Na de oorlog wordt met het woord gehandicapten aangeduid dat zij niet minderwaardig, maar anders zijn. Omdat iedere aanduiding voor een minderheidsgroep echter als kwetsend of discriminerend kan worden ervaren, blijft de terminologie veranderen: van geestelijk gehandicapten, verstandelijk gehandicapten, verstandelijk gehandicapte mensen, mensen met een verstandelijke handicap, mensen met mogelijkheden, mensen met mentale retardatie tot, in de 21<sup>e</sup> eeuw, mensen met een verstandelijke beperking. Onveranderd is echter, dat afwijkenden het in de omgang met anderen moeilijk hebben, niet zozeer als gevolg van hun anders-zijn, maar veeleer doordat de samenleving het anders-zijn niet tolereert.<sup>42</sup>

Afwijkenden moeten leven conform het patroon van anderen, niet-afwijkenden. Wanneer zij daartoe niet in staat blijken te zijn, moet de oorzaak hiervoor (ook) gezocht worden in de samenleving. Onderwijs, opvoeding en zorg kunnen de afwijkende nog zo bruikbaar en aanvaardbaar maken voor de samenleving, hij blijft anders bruikbaar en wordt nooit een 'gewoon' mens.<sup>43</sup>

Na het einde van de Tweede Wereldoorlog worden de (eerste) resultaten bekend van onderzoeken naar zeer makkelijk lerenden.

### 13.2.2 Onderzoek naar zeer makkelijk lerenden

In 1947 wordt de aandacht gevestigd op zeer makkelijk lerenden in het onderwijs door de presentatie van de resultaten van het eerste deel van het longitudinale onderzoek naar zeer makkelijk lerende-kinderen, dat Terman in 1921 is gestart (§ 12.2.4).<sup>44</sup>

Er is een verband tussen vroegrijpheid en zeer makkelijk lerenden, zo blijkt uit het onderzoek van Terman. Kinderen openbaren zich niet plotseling en onverwacht in de volwassenheid als zodanig. Deze bevinding weerlegt de populaire opvatting *Vroeg rijp, vroeg rot*, waarmee elke neiging tot vroege slimheid wordt ontmoedigd.<sup>45</sup>

---

42 Liefeland 1959, p. 5 en Kraijer & Plas 2010, p. 18-20.

43 Liefeland 1959, p. 6.

44 Terman & Oden 1948, p. 2, Holahan & Sears 1995, p. IX en XI en Barbe & Renzulli 1981, p. 2.

45 Terman & Oden 1948, p. 2 en 280, Holahan & Sears 1995, p. 2, Tannenbaum 2000, p. 35 en Barbe & Renzulli 1981, p. 1-2.

Zeer makkelijk lerende kinderen blijken gemiddeld een ontwikkelingsvoorsprong te hebben op sociaal, intellectueel en fysiek gebied. Dit is eveneens in tegenstelling tot wat algemeen wordt aangenomen. Op verschillende aandachtsgebieden zijn interesses, kennis en gedrag van zmal-kinderen significant eerder rijp c.q. volgroeid, dan die van de kinderen in de controlegroep.<sup>46</sup>

Onderwijs blijkt een sleutelpositie te vervullen bij de ontwikkeling van zmal-kinderen. Bijna alle kinderen met zeer hoge IQ-scores hebben te maken met (aanpassings-)problemen op school. Sommigen starten op 6 jarige leeftijd op school met een mentale leeftijd van 10 jaar en kunnen in 1 jaar 4 klassen doorwerken. Anderen moeten zich conformeren aan het bestaande schoolstelsel en werken 2 of 3 jaar beneden het niveau dat zij succesvol aankunnen. Onder de 10-jarigen uit het onderzoek is geen correlatie gevonden tussen de bereikte testcores en het aantal maanden dat deze kinderen onderwijs hebben ontvangen. Omdat de basisschool te makkelijk voor hen is verdwijnt veelal de belangstelling van zmal-kinderen om te leren. En als intelligentie in de schoolomgeving niet wordt gewaardeerd, dan kan een leerling onder zijn niveau gaan presteren.<sup>47</sup>

Als gevolg hiervan kampen zmal-leerlingen bij vervolgopleidingen regelmatig met leerproblemen als luiheid, gebrek aan belangstelling en onwil om opgedragen routinematige taken uit te voeren.<sup>48</sup>

Dit zijn belangrijke redenen waarom zeer makkelijk lerenden in de onderzoeksgroep van Terman mislukken en de school verlaten nog voordat zij het voor hen bereikbare opleidingspeil hebben bereikt.<sup>49</sup>

Het onderzoek van Terman vestigt hiermee de aandacht op de behoefte aan speciale onderwijsprogramma's voor zeer makkelijk lerende kinderen en op de wenselijkheid van versnelling.<sup>50</sup>

De controverse over het al dan niet versnellen van leerlingen, hangt samen met het belang dat gehecht wordt aan de intellectuele en de sociale waarden in het onderwijsproces. De vaak genoemde nadelen van versnelling blijken veelal tijdelijk van aard te zijn. Er zijn geen universele regels voor versnelling te geven, de sociale ervaring van het kind en zijn natuurlijke aanpassingsvermogen zijn hiervoor van belang.<sup>51</sup>

46 Terman & Oden 1948, p. 280-281, Holahan & Sears 1995, p. 2 en 25 en Tannenbaum 2000, p. 35

47 Terman & Oden 1948, p. 280-281, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83 en Tannenbaum 2000, p. 35

48 Terman & Oden 1948, p. 281 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83.

49 Holahan & Sears 1995, p. IX, XI en 2 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83.

50 Terman & Oden 1948, p. 281, Holahan & Sears 1995, p. 25, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83 en Tannenbaum 2000, p. 35.

51 Terman & Oden 1948, p. 279 en 281.

Kinderen met een IQ van 135 of hoger dienen volgens Terman zodanig te versnellen dat zij op zijn laatst op 17-jarige leeftijd starten op de universiteit. De meerderheid hiervan is echter beter af wanneer zij op 16-jarige leeftijd hieraan beginnen.<sup>52</sup>

Dat deze controverse na het onderzoek van Terman niet is verflauwd, blijkt wel uit het in 2004 verschenen nationale rapport van Colangelo, Assouline en Gross van de University of Iowa, met de veelzeggende titel "A nation deceived: how schools hold back America's brightest students".<sup>53</sup> Hierin wordt gesteld dat het gebrek aan bekendheid met versnelling en de dominante overtuigingen in de Amerikaanse samenleving redenen vormen om de methode van versnelling beperkt toe te passen.<sup>54</sup>

Om de vraag te kunnen beantwoorden hoe zmal-kinderen zich in hun volwassen leven gedragen en tot welke soort volwassene zij zich ontwikkelen, is het onderzoek van Terman uitgebreid naar een longitudinaal, ruim 70 jaar durend onderzoek. De participanten zijn ten tijde van het onderzoek eind 20<sup>e</sup> eeuw gemiddeld 75 jaar. Uit dit longitudinale onderzoek blijkt dat zmal-leerlingen met redelijk stabiele persoonlijkheden een meer dan gemiddelde kans lijken te hebben om op de middelbare school en de universiteit zeer goed te presteren, leiding te geven en uiteindelijk in hun carrière te excelleren.<sup>55</sup>

Zeer makkelijk lerenden raken niet, conform de mythe, opgebrand en worden niet afwijkend of gek. Voorwaarde voor het tot uiting komen van capaciteiten is wel, dat hen thuis en op school de juiste mogelijkheden worden geboden.<sup>56</sup>

In vervolg op het eerste deel van het onderzoek van Terman en Oden wordt in 1947 *the American Association for Gifted children* opgericht en in 1953 *the National Association for Gifted Children*. Laatstgenoemde organisatie is bedoeld voor leerkrachten en ouders en is gericht op de problemen van zmal-kinderen.<sup>57</sup> In het tijdschrift "The Gifted Child" van the National Association wordt melding gemaakt van een grote katholieke school in Cleveland waar sinds 1946 zmal-leerlingen de achtjarige lagere school in zes of zeven jaar doorlopen.<sup>58</sup>

---

52 Terman & Oden 1948, p. 279 en 281.

53 Colangelo, Assouline & Gross 2004.

54 Colangelo, Assouline & Gross 2004, p. XI en 53.

55 Holahan & Sears 1995, p. 1-2 en 25 en Tannenbaum 2000, p. 35.

56 Holahan & Sears 1995, p. 1-2 en 25 en Tannenbaum 2000, p. 35.

57 Barbe & Renzulli 1981, p. 2.

58 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 92, Mönks & Ypenburg 1993, p. 61.

Hoewel van Termans aanbevelingen om het curriculum van zmal-leerlingen te differentiëren notitie wordt genomen, stuiten deze op weerstand van leerkrachten en bestuurders, zo geeft Jolly aan.<sup>59</sup>

In de meeste gevallen blijkt verrijking in het schoolcurriculum echter een voorziening te zijn die vroeger of later verdwijnt vanwege een gebrek aan draagvlak of financiële middelen. Het wordt veelal gezien als een curriculumluxe in plaats van een noodzaak of vereiste.<sup>60</sup>

De activiteiten betreffen veelal creatieve projecten die zijn geïnitieerd door getalenteerde leerkrachten, ondersteund door schoolmanagers en bedoeld als ad hoc aanbod van relatief korte duur.<sup>61</sup>

Het Teachers College van de Universiteit Columbia het "Talented Youth Project" is gestart na de rapportage in 1954 dat jaarlijks circa 200.000 excellente middelbare scholieren in de VS zich niet inschrijven voor hoger onderwijs. Bij dit project zijn scholen ondersteund met het ontwikkelen, implementeren en evalueren van een speciaal onderwijsprogramma voor zmal-leerlingen. Na 12 jaar stopt dit project. Het resulteert in een boek met aanbevelingen.<sup>62</sup>

Door politieke omstandigheden, namelijk het Sputnik- en het Kennedy-effect, kan de aandacht voor zeer makkelijk lerenden weer toenemen.

### 13.2.3 Sputnik- en Kennedy-effect

In 1957 wordt de westerse samenleving volkomen verrast door de Russische lancering van de Sputnik, de eerste ruimtesatelliet. Het Amerikaanse onderwijs wordt als gevolg hiervan het mikpunt van kritiek.<sup>63</sup> De angst ontstaat dat de westerse samenleving op wetenschappelijk en militair gebied achter gaat lopen op het Oostblok. De Amerikaanse admiraal Rickover (1900-1986) waarschuwt in 1960 dat het noodzakelijk is om het traditionele schuldgevoel te overwinnen en makkelijk lerenden te selecteren voor speciale opleidingen. Om te kunnen concurreren met het Oostblok, kan de VS zich geen animositeit jegens zeer makkelijk lerenden permitteren. Het bevorderen van excellentie is niet langer een manier om de kwaliteit van leven te verbeteren, het wordt de sleutel om te overwinnen en een zaak van nationale prestige.

59 Jolly, *Gifted Child Today* 2008/31, p. 33.

60 Tannenbaum 2000, p. 43.

61 Tannenbaum 2000, p. 43.

62 Tannenbaum 2000, p. 34.

63 Tannenbaum 2000, p. 33 en Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7.

In deze tijd van de Koude Oorlog wordt men zich bewust van een *do-or-die race* van het communistische Oostblok en het democratische Westen. Excellentie wordt nagestreefd in elke relevante arena, ook op de Olympische Spelen.<sup>64</sup>

Door het Sputnik-effect neemt eind jaren '50 en begin jaren '60 het ressentiment af jegens zeer makkelijk lerenden en het bieden van aangepast onderwijs. Beseft lijkt te worden dat mensen wel gelijkwaardig zijn, maar niet gelijk en dat de vooruitgang door het nastreven van excellentie op den duur de gehele samenleving ten goede komt. Als gevolg hiervan neemt de belangstelling voor de vroege intellectuele ontwikkeling van zmal-kinderen enorm toe. In de VS wordt aandacht besteed aan het werk van de Zwitserse psycholoog Piaget (1896-1980), die heeft aangetoond dat de ontwikkeling niet voor alle kinderen altijd op dezelfde leeftijd hetzelfde verloopt. Tevens wordt veel onderzoek verricht naar specifieke kenmerken van zmal-kinderen, naar aangepast onderwijs en naar de effectiviteit hiervan. Voor scholen worden verrijgingsactiviteiten ontwikkeld, vooral op het gebied van natuurkunde en technologie.<sup>65</sup>

Kennedy (1917 – 1963), vanaf 1961 president van de Verenigde Staten, rekent *brains and loyalty to the flag* tot de kostbaarste bezittingen van de natie.<sup>66</sup> Hij kondigt aan in 1970 een man op de maan te zetten en omringt zich met enkele intelligente adviseurs, bijgenaamd de *Whiz Kids*.<sup>67</sup>

In lijn met Kennedy's uitspraak "Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country"<sup>68</sup>, verdiepen veel zmal-studenten zich in deze tijd in natuurwetenschappen en in de ontwikkeling van militaire verdedigingstechnologie.<sup>69</sup>

Er ontstaat een grote vraag naar zeer makkelijk lerende en goed opgeleide mensen, *the Great Talent Hunt* genoemd. Fondsen komen beschikbaar voor onderzoek en cursussen uit het hoger onderwijs worden in het middelbaar en uiteindelijk in het basisonderwijs gegeven. Tijdens deze Great Talent Hunt lijkt de bruikbaarheid van makkelijk lerenden voor de samenleving van groter belang dan het individu zelf. Zij móeten hun mogelijkheden ontwikkelen om hun land te dienen.<sup>70</sup>

64 Tannenbaum 2000, p. 32-33.

65 Tannenbaum 2000, p. 34-35, Kett, *AJS* 1978/84, p. 187 en 206-207 en Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 80-82.

66 Tannenbaum 2000, p. 35.

67 Tannenbaum 2000, p. 36.

68 Tannenbaum 2000, p. 36.

69 Tannenbaum 2000, p. 36.

70 J.W. Gardner 1961, p. 33 en Tannenbaum 2000, p. 35.

De Sputnik-lancering en het Kennedy-tijdperk hebben in de praktijk slechts geleid tot snelle opleidingsvoorzieningen om aan de nijpende vraag vanuit de samenleving te voldoen.<sup>71</sup> Verrijking wordt al snel weer gezien als curriculumversiering. In de jaren '60, blijkt uit rapporten, wordt in veel school-districten in de VS bezuinigd op programma's voor zml-leerlingen. Gehandicapte leerlingen houden wel hun gebruikelijke budget. Dit budget is in wettelijke regelingen vastgelegd.<sup>72</sup>

Uit de volgende paragraaf blijkt dat niet alleen de politiek maar ook de media invloed uitoefenen op de publieke en derhalve ook de politieke opinie.

### 13.2.4 Dystopische meritocratie

In 1958 wordt door de Britse sociaaldemocratische politicus, socioloog en schrijver Young (1915 – 2002) het meritocratische ordeningsprincipe geïntroduceerd. Met een meritocratie wordt een regering van de besten aangeduid, waarbij verstandelijk begaafden als “de besten” worden gekwalificeerd.<sup>73</sup> Het meritocratische ordeningsprincipe lijkt verwant aan het eugenetisch gedachtengoed dat vanaf de jaren '20 ernaar streeft om zogenoemde genetische superieure mensen een prominente rol te laten spelen in de samenleving. Dit gedachtengoed wordt sinds de Tweede Wereldoorlog geassocieerd met de nationaalsocialistische ideologie (§ 12.3.3).

Young schetst in de sciencefiction “The Rise of the Meritocracy 1870-2033” zijn meritocratie als een dystopische samenleving, een denkbeeldige samenleving met een zeer onaangenaam karakter. Administratieve procedures plaatsen burgers op maatschappelijke posities. De maatschappelijke achtergrond, het karakter en de levenswijsheden van de intelligente elite is niet van belang voor hun positie. Er ontstaat ongelijkheid omdat minder begaafden geen ruimte krijgen om door te groeien en begaafden, de meritocraten, vasthouden aan hun verworvenheden. Dit leidt tot een opstand van de minder begaafden en uiteindelijk tot een sociale revolutie in 2033.<sup>74</sup>

In de literatuur wordt Youngs doembeeld al snel gerelativeerd.<sup>75</sup> In 1961 schrijft Gardner “The book is an amusing and effective sermon against a Utopia based upon rigorous and unimaginative application of the merit principle. It is not, however, a sermon which we particularly need. Our society has numerous and powerful defenses against excesses of that sort.”<sup>76</sup>

71 Tannenbaum 2000, p. 37 en J.W. Gardner 1961, p. 33.

72 Tannenbaum 2000, p. 36.

73 Young 1976, p. 28.

74 Young 1976, p. 11-12, Allen, *British Journal of Educational Studies* 2011/59, p. 379-380, J.W. Gardner 1961, p. 113 en Van Heek, e.a. 1976, p. 41.

75 Van Heek, e.a. 1976, p. 342.

76 J.W. Gardner 1961, p. 114.

Desondanks ontstaat begin jaren '60 in de westerse samenleving het beeld dat aandacht voor excellentie de gelijkheid van status en kansen van burgers in gevaar zou brengen. Een te grote affiniteit in een democratie met excellentie zou leiden tot burgerlijke onrust.<sup>77</sup> In de internationale politiek en in de wetenschappen wordt het doembeeld serieus genomen. Youngs dystopie leidt tot een verandering in het politieke denken over gelijke kansen.<sup>78</sup>

Gelijke kansen staan in de jaren '60 in het middelpunt van de belangstelling.

In de volgende paragraaf wordt aangegeven hoe het streven naar gelijke kansen het onderwijsbeleid beïnvloedt.

### 13.2.5 Reproductie van ongelijkheid beeldbepalend

Door het verdwijnen van de traditionele criteria afkomst en bezit als middel van maatschappelijke selectie, gaat in de nieuwste tijd de school de stijging of daling op de maatschappelijke ladder beheren. Bezoekt in 1850 in Nederland slechts 9,5% van de jongeren van 12 tot en met 17 jaar het voortgezet onderwijs, in 1900 is dat 14,4% en in 1950 56%.<sup>79</sup>

Naast partner van ouders bij de opvoeding van kinderen, bepaalt de school nu ook naar welk schooltype de leerlingen na de basisschool gaan. Idenburg noemt dit in 1958 de sleutelmacht der school.<sup>80</sup>

Hierdoor is de basisschool een autoriteit geworden, een verdelende gerechtigheid, waartegen geen bescherming is. Deze sleutelmacht vormt een bedreiging voor het vertrouwen in de school en de verhouding tussen school en gezin, omdat de school ook verbonden is aan de maatschappij.<sup>81</sup>

Rond 1960 rijst het vermoeden, dat scholen de sleutelmacht niet goed gebruiken. Uit Nederlandse statistieken zou volgens onderzoekers kunnen worden afgeleid dat bij het bezetten van sociale posities in de samenleving het criterium afkomst een belangrijke rol speelt. Het basisonderwijs zou in dat geval door haar sleutelmacht de ongelijkheid in de samenleving reproduceren door de kansen te verkleinen van leerlingen uit een sociaal lager milieu om deel te nemen aan hogere vormen van onderwijs. Er zou dan sprake zijn van een zogenoemde begaafdheidsreserve in de sociaal lagere niveaus. Het onderwijs zou de maatschappelijke ongelijkheid reproduceren.<sup>82</sup>

77 Tannenbaum 2000, p. 32.

78 Young 1976, p. 12.

79 Idenburg 1958, p. 9.

80 Idenburg 1958, p. 10.

81 Idenburg 1958, p. 11-12.

82 Van Heek, e.a. 1976, p. V en 3, Ten Bruggencate 2004, p. 2-3 en 31-32 en Prick 2006, p. 29-39.

In de westerse publieke opinie wordt deze zogenoemde reproductie van ongelijkheid in de jaren '60 en '70 een beeldbepalend begrip. Dit wordt mede veroorzaakt door de aandacht die in de VS in deze tijd gevraagd wordt voor de culturele achterstelling, of deprivatie, van kleurlingen. Vanaf 1955 tot aan zijn dood werpt King (1929-1968) zich op als voorvechter van rassenintegratie. Door het verzet van King tegen rassenscheiding staat de verbetering van de situatie van de kansarme en slecht presterende kinderen van de minderheden bovenaan de onderwijsagenda. Deze aandacht beperkt zich niet tot voorschoolse educatie om de leerbereidheid te bevorderen, maar strekt zich ook uit tot de media met de introductie van Sesamstraat. Dit televisieprogramma moet de achterstand van kinderen uit economisch achtergestelde gezinnen spelenderwijs verminderen. Differentiatie voor zml-leerlingen wordt in deze tijd beschouwd als raciale segregatie.<sup>83</sup>

De oorlog in Vietnam (1955-1975) heeft eveneens tot gevolg dat de samenleving een andere visie krijgt op zeer makkelijk lerenden.<sup>84</sup> In deze tijd hebben de Whiz Kids getoond dat een hoge intelligentie geen garantie is voor het goed begrijpen en het op een goede manier oplossen van ernstige problemen. Door de Vietnamoorlog zijn de Whiz Kids, en mede hierdoor de wetenschap en wetenschappers, feilbaar geworden. Mede als gevolg van deze ontwikkelingen neemt in de jaren '60 de aandacht voor onderwijs voor (zeer) makkelijk lerenden sterk af.<sup>85</sup>

Uit het onderzoeksrapport van Van Heek c.s in 1976, blijkt dat er geen begaafdheidsreserve is. Er zijn geen aanwijzingen dat leerkrachten kansen van leerlingen verkleinen bij de doorstroming naar het vervolgonderwijs, omdat zij zich door de milieuomstandigheden laten beïnvloeden.<sup>86</sup>

Desondanks blijkt uit het onderzoek van Van Heek dat de doorstroming van leerlingen uit een sociaal lager milieu naar het vmo (voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs) wel wordt gehinderd, maar dan door maatschappelijke factoren. De grootste problemen voor makkelijk lerende leerlingen blijken zich in het lager onderwijs voor te doen.<sup>87</sup>

De wederzijdse aanpassing van school en zml-leerling uit een lager sociaal milieu wordt volgens Van Heek bemoeilijkt door de onderwijspolitiek, het schoolbeleid, de ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden en de publieke opinie.<sup>88</sup>

83 Van Heek, e.a. 1976, p. 150, Tannenbaum 2000, p. 37 en Gutek 2000, p. 145-146.

84 Tannenbaum 2000, p. 37.

85 Tannenbaum 2000, p. 38-39.

86 Van Heek, e.a. 1976, p. 150.

87 Van Heek, e.a. 1976, p. 339.

88 Van Heek, e.a. 1976, p. 323-325.



De politiek is namelijk in beperkte mate bereid om het onderwijs te hervormen.<sup>89</sup>

Het schoolbeleid is afgestemd op de middenklasse en het onderwijsniveau wordt bepaald door de gemiddelde leerling in het vestigingsgebied van de school. Voor het overige wordt het onderwijsniveau in de klas veelal bepaald door (de mentaliteit van) de betreffende groep en de leerkracht. De didactiek voor makkelijk lerenden is onvoldoende ontwikkeld en leerkrachten zijn niet opgeleid om potentieel makkelijk lerende kinderen aangepast onderwijs te geven. De basisschool beschikt niet over passende materialen en voorzieningen en er is onvoldoende effectieve begeleiding voor de leerkrachten. Als gevolg hiervan levert de selectie en determinatie van makkelijk lerende leerlingen problemen op. Het werk voor de leerkrachten wordt nog eens verzwaard door de omvang van de klassen en de diversiteit tussen de leerlingen. De veel voorkomende snelle personeelwisselingen dragen ook niet positief bij aan de wederzijdse aanpassing van school en zmal-scholier.<sup>90</sup>

Ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden spelen een belangrijke rol, signaleert Van Heek. Hoewel het streven naar een optimale ontwikkeling van alle leerlingen steeds meer als sociaal rechtvaardig, pedagogisch vanzelfsprekend en maatschappelijk relevant wordt geacht, signaleert Van Heek duidelijk merkbaar verzet op veelal emotionele gronden. Bij het verzet tegen aangepast onderwijs voor makkelijk lerenden in aparte schoolvormen doemt het beeld van de standenschool op, hoewel het geen bestaande sociale maar een toekomstige intellectuele elite betreft. Dit verzet rijst vooral in politieke organen. Daarnaast vrezen scholen een afroming van intelligente kinderen uit hun klas door aangepast onderwijs.<sup>91</sup>

Ten slotte werpt de publieke opinie volgens Van Heek een drempel op voor de wederzijdse aanpassing van school en makkelijk lerende leerling. In deze opinie zijn de noodzaak en de mogelijkheden tot onderwijsverbeteringen onvoldoende doorgedrongen. Men meent dat dergelijke verbeteringen en voorzieningen meer gericht zijn op leerlingen uit de hogere maatschappelijke lagen. Daarom is er onvoldoende belangstelling en offerbereidheid voor dergelijke onderwijsvoorzieningen.<sup>92</sup>

Onderzoeken van Terman en Hollingworth ondersteunen de bevindingen van Van Heek. Zij geven eveneens aan dat er moeilijkheden zijn op het gebied van de wederzijdse aanpassing van school en zmal-leerling. Terman en Hollingworth signaleren deze problemen echter niet alleen bij leerlingen uit een lagere sociaal milieu (§ 12.2.4).

---

89 Van Heek, e.a. 1976, p. 324-325.

90 Van Heek, e.a. 1976, p. 323.

91 Van Heek, e.a. 1976, p. 324.

92 Van Heek, e.a. 1976, p. 324.

De aanpassingsproblemen van school en zmal-leerling worden zichtbaar gemaakt in de jaren '70. Hierover worden veel onderzoeksrapporten gepubliceerd.

### 13.2.6 Veel onderzoeksrapporten, weinig resultaat

In 1972 publiceert Marland, Commissioner of Education, een rapport voor het Amerikaanse Congres. Marland schat in dat van de 1,5 à 2,5 miljoen zmal-leerlingen in de VS slechts een klein percentage – minder dan 10% – profijt hebben van aangepast onderwijs. Dit onderwijs heeft op bijna alle scholen weinig prioriteit, er worden andere financiële prioriteiten gesteld en er is onvoldoende adequaat getraind personeel. Het Marlandrapport benadrukt het belang van selectie en training van leraren, aanstelling van een fulltime coördinator voor zmal-leerlingen binnen elke onderwijseenheid en het bieden van gedifferentieerde programma's voor deze leerlingen. Marland beklemtoont dat zmal-kinderen zonder geschikt onderwijs psychische schade leiden en dat hun mogelijkheden permanent worden beschadigd.<sup>93</sup>

Het rapport leidt in de VS in de jaren '70 en '80 tot publicatie van vele onderwijsrapporten over en tot de opzet van vele educatieve experimenten voor zmal-kinderen. Een aanzienlijk aantal educatieve experimenten wordt opgezet. Naar schatting wordt circa 45% van de zmal-leerlingen op Amerikaanse scholen voorzien van aangepast onderwijs.<sup>94</sup> Na de eerste wereldconferentie in Londen in 1975 wordt de *World Council for Gifted and Talented Children* opgericht.<sup>95</sup>

In de jaren '80 verschijnen in de VS veel overheidsrapporten waaruit blijkt dat studenten in andere landen dan de VS hogere academische scores behalen en dat veel Amerikaanse leerkrachten incompetent zouden zijn en inadequaat opgeleid.<sup>96</sup> In rapporten als "Action for Excellence" en "A Nation at Risk" wordt kritiek geuit op de relatie tussen onderwijs en economische productiviteit.<sup>97</sup> Scholen zouden leerlingen onvoldoende voorbereiden op de concurrentie in de veranderende wereldeconomie.<sup>98</sup> Er moet meer aandacht komen voor de inhoud van het curriculum, een herhaling van de kritiek in de 50'er jaren.<sup>99</sup>

93 Sato 1985, p. 90-91, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7 en Tannenbaum 2000, p. 39-40 en Gutek 2000, p. 280 en 286.

94 Sato 1985, p. 90-91, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7 en Tannenbaum 2000, p. 39-40 en Gutek 2000, p. 280 en 286.

95 Urban 1985, p. 66.

96 Gutek 2000, p. 280.

97 Gutek 2000, p. 280 en Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 7.

98 Gutek 2000, p. 281.

99 Gutek 2000, p. 286.

Het Richardson onderzoek in 1985 onder ongeveer 16.000 scholen bevestigt de bevindingen van het onderzoek van Tannenbaum uit 1954: de meeste scholen die claimen onderwijsprogramma's voor makkelijk lerenden te bieden, blijken deze verrijking slechts fragmentarisch en tijdelijk aan te bieden. Wel is een enkele positieve ontwikkeling waar te nemen, zoals de ontwikkeling van het Renzulli's Draaideurmodel.<sup>100</sup> In dit onderwijsmodel krijgen leerlingen de gelegenheid zich te verdiepen in onderwerpen die hun interesse hebben. Tevens wordt uitgegaan van de specifieke talenten van deze leerlingen.<sup>101</sup>

Ondanks het Marlandrapport en de kritische overheidsrapporten worden de thema's van het onderwijsbeleid uit de jaren '80 in de jaren '90 gecontinueerd.<sup>102</sup>

In basisscholen is vooral het samenwerkend groepsleren of coöperatief leren populair. Leerlingen moeten daarbij hun eigen kennisdatabase aanleggen.<sup>103</sup>

Verrijking wordt in de jaren '90 opnieuw gezien als curriculumversiering en, evenals in de jaren '60, wegbezuinigd.<sup>104</sup>

Men is ambivalent over het onderwijs aan zmal-leerlingen.

### 13.2.7 Ambivalentie over onderwijs aan zmal-leerlingen

In de jaren '90 is in de westerse samenleving opnieuw veel onderzoek verricht naar makkelijk lerenden. In 1991 is in Nijmegen de workshop "Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues" van de Raad van Europa georganiseerd. Alle Europese ministeries van onderwijs hebben een samenvattend rapport hiervan ontvangen. Op dit rapport is Recommendation 1248 (1994) voor onderwijs voor makkelijk lerende kinderen van de Raad van Europa gebaseerd. Hierin worden de speciale behoeften van zmal-individueel benadrukt en wordt aangegeven hoe hiermee moet worden omgegaan.<sup>105</sup>

---

100 Tannenbaum 2000, p. 42-43.

101 Mönks 1985, p. 28 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 59.

102 Gutek 2000, p. 298.

103 Gutek 2000, p. 299.

104 Tannenbaum 2000, p. 36.

105 Mönks & Pflüger 2005, p. 9 en Recommendation 1248 (1994).

Recommendation 1248 (1994):

Artikel 3:

“Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.”

Artikel 5.3:

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

Uit de vele onderzoeksrapporten blijkt dat de problemen op het gebied van onderwijs aan makkelijk lerenden zich overal in het Westen voordoen. Rapporten uit 1993 en 1997 tonen aan dat men ondanks alle onderzoeken ambivalent tegenover zeer makkelijk lerenden blijft staan. En ook begin 21<sup>e</sup> eeuw bieden westerse landen zmal-leerlingen in het algemeen geen aangepast (basis-) onderwijs, hoewel al bijna een eeuw in verschillende onderzoeken is aangetoond dat dit cruciaal is (§ 13.2.2). Er is nog altijd een groot tekort aan didactische leermethoden en aan financieringsmogelijkheden voor het onderwijs aan zmal-leerlingen. Schoolbesturen reageren vooral reactief op dringende verzoeken om uitdaging door ouders van zmal-leerlingen. Eventuele verrijking is veelal provisorisch van aard. Het wordt bovendien gemakkelijk opgeheven als het budget van de school wordt verminderd of als de leerling van school af is voor wie de verrijking is georganiseerd. Steeds wordt dezelfde boodschap herhaald: de pendulum slingert heen en weer tussen egalitaire en prestatiegerichte doelen.<sup>106</sup>

De aandacht in de westerse samenleving voor en de inspanningen op het gebied van onderwijs aan zmal-leerlingen blijkt cyclisch te zijn.<sup>107</sup>

Voor westerse overheden is onderwijs voor zmal-leerlingen een probleem dat weliswaar lange termijn consequenties heeft voor de samenleving, maar geen probleem is dat op korte termijn actie en budget vereist. Het overheidsbeleid op dit gebied wordt dan ook beïnvloed door nationale politiek en door sociale issues van gelijkheid.<sup>108</sup> Derhalve wordt geen consistent beleid gevoerd op dit gebied.

106 Tannenbaum 2000, p. 47 en 49, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3 en 8, Robinson 2002, p. XIII en XV, Mönks, Peters & Pflüger 2003, p. 12.

107 Sato 1985, p. 90 en Tannenbaum 2000, p. 41.

108 Gallagher 2003, p. 11 en 21.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op het beeld dat de westerse samenleving heeft van afwijkenden. In het bijzonder wordt aandacht besteed aan de dominante overtuigingen over zeer makkelijk lerenden en minder aan overtuigingen over mensen met een lage intelligentie.

### 13.3 BEELD AFWIJKENDEN LOOPT UITEEN

Na de Tweede Wereldoorlog is het belang dat in de westerse samenleving wordt gehecht aan gelijkheid en democratie enorm gegroeid. De zorg voor kinderen met een verstandelijke beperking of psychische stoornis is eveneens sterk toegenomen, er zijn verschillende onderwijsvormen voor hen ontwikkeld. Ten aanzien van zmal-kinderen overheersen echter tot en met begin 21<sup>e</sup> eeuw negatieve gevoelens.<sup>109</sup> Zij boezemen de westerse samenleving in een bepaald opzicht angst in.<sup>110</sup> Niet alleen vermoedt men dat er een dunne scheidslijn is tussen hoogbegaafdheid en gestoordheid, maar men is ook bang dat aandacht voor excellentie ten koste gaat van aandacht voor anderen. Tevens is er ideologisch en emotioneel verzet tegen (onderwijs voor) een intellectuele elite.<sup>111</sup> De aanpassing van onderwijs voor makkelijk lerenden wordt tevens belemmerd door de publieke opinie (zie § 13.2.5).

In het vervolg van deze paragraaf wordt vooral ingegaan op het beeld dat de westerse samenleving heeft van zeer makkelijk lerenden, omdat na de Tweede Wereldoorlog door het gebruik van intelligentietests makkelijker onderscheid gemaakt kan worden tussen mensen met een lage en mensen met een hoge afwijkende intelligentie. Waar vergelijking van deze twee groepen aanvullende informatie oplevert, wordt deze gegeven.

In § 13.3.1 wordt de relatie tussen psychische stoornissen en afwijkenden aangegeven. In § 13.3.2 wordt een weergave gegeven van de egalitaire onderwijspolitiek en in § 13.3.3 van het emotionele verzet tegen de intellectuele elite. In § 13.3.4 wordt ingegaan op de rol van de publieke opinie.

#### 13.3.1 Psychische stoornissen en afwijkenden

Eeuwenlang gaat men er al vanuit dat er een verband is tussen krankzinnigheid en hoogbegaafdheid, zmal of genialiteit (zie § 12.2.4). En hoewel Terman in 1947 heeft aangetoond dat het rijm van Jacob Cats *Vroeg rijp, vroeg rot, vroeg wijs, vroeg zot* niet overeenkomt met de werkelijkheid (zie § 13.2.2), blijft het vermoeden toch bestaan dat deze relatie bestaat.

---

109 Tannenbaum 2000, p. 44.

110 Mönks, Peters & Pflüger 2003, p. 12.

111 Tannenbaum 2000, p. 44.

Brain schrijft in 1948 in het gerenommeerde Britse medische tijdschrift "The Lancet":

"The belief that there is a correlation between genius and mental disease is very old, and there are many reasons why it should have become widely accepted."<sup>112</sup>

Als onderbouwing voor deze overtuiging geeft hij aan, dat er genieën zijn geweest met een psychische stoornis en nog veel meer genieën met gedrag dat opvallend afwijkt van het gedrag dat een gemiddelde persoon als normaal beschouwt.

"Indeed since a genius is by definition mentally abnormal in one sense, it requires only a slight lapse of logic to consider him mentally abnormal in another – i.e., in the sense of insane or at least unstable. Insanity and genius tend to excite a somewhat similar emotional reaction, because they seem to be the result of mental processes which the ordinary man does not share."<sup>113</sup>

Duminey geeft in 1963 eveneens aan dat de meningen nog steeds verdeeld zijn over het verband tussen krankzinnigheid en begaafdheid. Hij stelt dat deze relatie waarschijnlijk overdreven is, maar acht het toch van belang dat een leerkracht hierop attent is.<sup>114</sup>

In de kinderpsychiatrie worden in de jaren '50 psychiatrische problemen geassocieerd met het schoolbeleid. Halverwege de jaren '70 beschouwt de psychiatrie de school zelfs als een toxisch systeem waarin vooral de individuele competitieve prestatie telt. Dit beeld van de school komt overeen met de denkbeelden van de romantische (natuur-)pedagogiek. In de kinderpsychiatrie domineert de opvatting dat competitie en rationalisme in opvoeding en onderwijs veelal ten koste gaat van de gevoelsopvoeding.<sup>115</sup>

Nog steeds geloven veel mensen tot op zekere hoogte in een relatie tussen psychische stoornissen en hoge intelligentie, zo geven Barbe & Renzulli, Rothenberg, Ogilvie en Maccabe aan in achtereenvolgens 1981, 2006 en 2010. Het lijkt een steeds terugkerende tendens is om genialiteit en creativiteit te koppelen aan een geestelijke handicap of ziekte.<sup>116</sup>

Van 2004 tot en met 2007 heeft Maccabe op basis van data van bijna een miljoen individuen uit heel Zweden onderzocht of er een verband is tussen de schoolprestaties van 16-jarige leerlingen en de kans om als volwassene psychotische stoornissen te krijgen als schizofrenie en bipolaire stoornis, een stemmingsstoornis die voorheen werd aangeduid als manisch-depressiviteit.<sup>117</sup>

112 Brain, *The Lancet* 1948/1, p. 663.

113 Brain, *The Lancet* 1948/1, p. 663.

114 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 20-21.

115 Sanders-Woudstra 1976, p. 7-8 en 10.

116 Barbe & Renzulli 1981, p. 1, Rothenberg, *The Lancet* 2006/368, p. 58, Ogilvie, *TRENDS in Cognitive Science* 2006/11, p. 47 en Maccabe 2010, p. 19.

117 Maccabe 2010, p. XV en 119.

Schizofrenie en bipolaire stoornis lijken genetisch aan elkaar verwant te zijn en sommige medicijnen zijn voor beide aandoeningen effectief. Daarentegen functioneren individuen met bipolaire stoornissen cognitief beter dan die met schizofrenie, zowel voor als nadat de ziekte zich heeft geopenbaard.<sup>118</sup>

Gebleken is dat individuen met schoolprestaties in de bovenste en de onderste extremen van de klokvormige normaalverdeling meer kans hebben op mentale stoornissen dan degenen met prestaties in of rond het centrum, maar niet in gelijke mate.<sup>119</sup> Bij de groep met zeer slechte schoolprestaties is een sterk verhoogde risicofactor aangetroffen voor schizofrenie en schizo-affectieve stoornissen en een zwak verhoogde risicofactor voor bipolaire stoornissen.<sup>120</sup>

Bij de groep met excellente schoolprestaties is geen risicofactor aangetroffen voor schizofrenie en schizo-affectieve stoornissen. Wel is een risico aangetroffen voor bipolaire stoornissen. Deze risicofactor is echter lang niet zo duidelijk als het verband tussen slechte schoolprestaties en schizofrenie. Het verband lijkt vooral te worden aangetroffen bij individuen met schoolprestaties in het zmal-gebied en meer bij mannen dan bij vrouwen. Overigens lijkt dit verband niet bij alle schoolvakken aanwezig, bijvoorbeeld niet bij sport en ambachtelijke vakken.<sup>121</sup> Creatief getalenteerde leerlingen in visuele kunst en schrijven lijken kwetsbaarder te zijn, in die zin dat bij hen meer stemmingsstoornissen worden aangetroffen.<sup>122</sup>

Uit onderzoek van Neihart, Hollingworth en Gardner komt naar voren dat sociale en emotionele problemen die zijn gerelateerd aan het gegeven dat een individu zeer makkelijk leert, veelal worden veroorzaakt door een niet bij het individu passende omgeving.<sup>123</sup> Klasgenoten passen niet bij de betrokkene en gelijk gestemden zijn moeilijk te vinden. Vele van de door Hollingworth in de jaren '40 onderzochte zmal-leerlingen vermaakten zich in hun eentje, omdat hun pogingen om vriendschap te sluiten waren mislukt.<sup>124</sup>

Kreger Silverman geeft aan dat Hollingworth in 1940 na diepgaand onderzoek meldt:

“Persons who deviate widely from the mean of human intelligence tend to become ‘isolates’.”<sup>125</sup>

118 Maccabe 2010, p. 16-17.

119 Maccabe 2010, p. 119.

120 Maccabe 2010, p. 119, 136 en 142.

121 Maccabe 2010, p. 119, 136 en 142.

122 Maccabe 2010, p. 26 en Robinson, e.a. 2002, p. 268.

123 Robinson, e.a. 2002, p. 268-269, Kreger Silverman, *Roepers Review* 1990/12, p. 5 en H. Gardner 1997, p. 141.

124 Robinson, e.a. 2002, p. 268-269 en Kreger Silverman, *Roepers Review* 1990/12, p. 5.

125 Kreger Silverman, *Journal of Educational Psychology* 1992/84, p. 24.

Gardner heeft zich gedurende vele jaren verdiept in de levens van verschillende bijzondere individuen, zoals Picasso, Mozart, Zedong, Woolf, Einstein en Freud, door over hun leven te lezen, hun werk te bestuderen en personen te interviewen die hen hebben gekend.<sup>126</sup> Op basis hiervan geeft hij aan dat veel individuen die buitengewoon makkelijk leren, uiteindelijk mensen worden die moeilijk in de omgang zijn.<sup>127</sup>

De meeste individuen met vernieuwende ideeën en hun vernieuwingen worden volgens Gardner niet goed begrepen of niet gewaardeerd door een conservatieve samenleving, jaloerse *peers* of een vijandig algemeen publiek. Gardner is opgevallen dat het niet ongebruikelijk is dat dergelijke zeer makkelijk lerenden persoonlijk ongelukkig zijn, lijden aan depressies, suïcidaal zijn of zich vervreemd voelen van hun naaste medewerkers.<sup>128</sup>

Tot zover het overzicht over de relatie die wordt gelegd tussen psychische stoornissen en afwijkenden. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de egalitaire onderwijspolitiek.

### 13.3.2 Egalitaire onderwijspolitiek

Eind jaren '50 en begin jaren '60 ontstaat het denkbeeld dat egalitarisme strijdig is met aandacht voor excellentie. Dit idee wordt mede bepaald door het beeld dat door het eugenetisch gedachtengoed is ontstaan en dat in de Tweede Wereldoorlog is ontaard (§ 12.3). Tevens heeft de dystopie van de meritocratie de nodige invloed uitgeoefend (§ 13.2.4). Wanneer vervolgens in de westerse publieke opinie de reproductie van ongelijkheid door de sleutelmacht der school in de jaren '60 een beeldbepalend begrip wordt, is het bijna onvermijdelijk dat het idee wordt gevormd dat rassenintegratie en bestrijding van de (economische) achterstandsituatie van kinderen niet kan samengaan met het bieden van differentiatie voor makkelijk lerenden (§ 13.2.5). Gelijkheid en excellentie worden dan als antagonist gezien.

Door middel van onderwijs wordt getracht een egalitair ordeningsprincipe in de samenleving te creëren.<sup>129</sup>

De Amerikaanse admiraal Rickover geeft in de jaren '60 aan dat het anti-intellectualisme wordt veroorzaakt door de dogmatisch egalitaire bewering dat het ondemocratisch is om begaafdheid te erkennen en zml-leerlingen aangepast onderwijs te geven (§ 12.2.3).<sup>130</sup>

126 H. Gardner 1997, p. XI en 3.

127 H. Gardner 1997, p. 141.

128 Robinson, e.a. 2002, p. 268 en H. Gardner 1997, p. 141.

129 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 624 en Van Wieringen 1996, p. 21.

130 Tannenbaum 2000, p. 32-33.



Urban van de Universität Hannover geeft aan dat sinds de gebeurtenissen in WOII in de Bondsrepubliek Duitsland tot begin jaren '80 nog nagenoeg niets ondernomen op het gebied van stimulering van en onderwijs voor zmal-kinderen. Op het begrip hoogbegaafdheid lijkt een taboe te rusten, het wordt geassocieerd met het eveneens beladen begrip elite. Duitse politici tonen zich veelal onwetend over zeer makkelijk lerenden en niet geïnteresseerd in hun problemen. Halverwege de jaren '80 is er nog steeds slechts beperkt Duitstalige literatuur over of onderzoek naar de stimulering van deze kinderen.<sup>131</sup>

Begin 21<sup>e</sup> eeuw is het onderwijs aan zmal-kinderen in de westerse samenleving nog steeds controversieel. Er is sprake van een maatschappelijke haat-liefdeverhouding met zeer makkelijk lerenden en talent: enerzijds wordt egalitaire politiek bedreven en anderzijds worden talent en gedrevenheid bewonderd. Vanuit egalitair perspectief moeten langzaam lerende en zwakke leerlingen worden geholpen om meer gelijk te komen met de gemiddelde leerling. Hierdoor ontstaat voor de leerkracht een spanningsveld van aanmoedigen, maar ook weer remmen van individuele prestaties van kinderen die voorlopen.<sup>132</sup>

Veelal wordt verondersteld dat aandacht voor zmal-leerlingen ten koste gaat van andere leerlingen.<sup>133</sup> Hierbij wordt niet alleen gedacht aan het achterstellen van de andere leerlingen omdat in heterogene klassen aandacht wordt gegeven aan zmal-leerlingen. Ook wanneer een homogene klas met makkelijk lerende kinderen wordt gevormd, menen sommigen dat hierdoor de andere leerlingen worden gediscrimineerd. Homogene klassen liggen dan ook niet in de lijn van de pedagogische vernieuwingen die vanaf de jaren '80 in het basisonderwijs zijn ingevoerd. Conform het onderwijssysteem van het coöperatief leren dient namelijk een groep leerlingen samen aan een opdracht of probleem te werken. Deze groep bestaat uit twee gemiddelde leerlingen, één langzame en één snelle leerling. Voor makkelijk lerende leerlingen heeft dit systeem een negatieve uitwerking, omdat zij sneller leren dan de groep, vooral bezig zijn de anderen iets te leren en tenslotte geen werk kunnen doen dat past bij hun mogelijkheden.<sup>134</sup>

In deze paragraaf is de egalitaire onderwijspolitiek beschreven. In de volgende paragraaf wordt het emotionele verzet tegen de intellectuele elite aan de orde gesteld.

---

131 Urban 1985, p. 71.

132 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3.

133 Ginjaar-Maas 1985, p. 15.

134 Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3-4.

### 13.3.3 Emotioneel verzet tegen intellectuele elite

Begrippen als (hoog-)begaafdheid, excellentie of onderwijs voor (hoog-)begaafden roepen in de westerse samenleving in het algemeen heftige en diepe emoties op. Sommigen ergeren zich er aan dat zeer makkelijk lerende leerlingen schijnbaar worden bevoorrecht, terwijl zij weinig of geen inspanning hoeven te leveren. Deze ergernis kan tot uiting komen in ambivalente, of zelfs vijandige reacties. In het algemeen worden tegen speciale onderwijsprogramma's voor makkelijk lerenden de argumenten gebruikt, dat zij het zelf wel zullen redden en dat alleen leerlingen geholpen moeten worden die het werkelijk nodig hebben. Over bijvoorbeeld sportieve of artistieke talenten kan wel objectief en zonder emotie geoordeeld worden, maar over cognitieve talenten niet.<sup>135</sup>

Een cognitief talent wordt veelal opgevat als een totaalbeoordeling van een individu. Het heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde van de beoordelaar. Zeer makkelijk lerenden lijken het zelfvertrouwen van anderen, kinderen of volwassenen, te bedreigen, op een manier die niet voorkomt bij andere talenten.<sup>136</sup>

Een emotionele reactie van anderen komt niet alleen voor bij zmal-leerlingen.

Bolkestein geeft aan dat de afwijkende mens de betrekkelijkheid van het leven toont en daarmee een bedreiging vormt van eigen zogenaamde zekerheden.<sup>137</sup> Hoewel Bolkestein hierbij voornamelijk doelt op de zwakbegaafde of de gehandicapte mens, lijkt dit evenzeer van toepassing op de zeer makkelijk lerende.

Door de prestaties van een individu te verwarren met zijn waarde als mens, kan vijandigheid ontstaan.<sup>138</sup> Mogelijk hebben het eugenetische en het meritocratische ordeningsprincipe waarbij de maatschappelijke elite is gebaseerd op "genetische superioriteit", hieraan mede voeding gegeven (§ 12.3.2 en § 13.2.4).

Maatregelen om makkelijk lerenden te ondersteunen leiden soms tot animositeit bij (de ouders van) andere leerlingen. Hierdoor kunnen remmende of frustrerende tegenbewegingen op gang worden gebracht. Aangezien zmal-leerlingen altijd in de minderheid zijn, kan het zijn dat onderwijsondersteunende maatregelen niet doorgaan of slechts in (sterk) afgezwakte vorm.<sup>139</sup>

135 J.W. Gardner 1961, p. XI-XII en 69, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview* 2003, p. 3-4 en Urban 1985, p. 80.

136 J.W. Gardner 1961, p. 69, Colangelo & Davis, *Introduction and Overview*, 2003, p. 5.

137 Bolkestein & Menkveld 1978, p. 25.

138 J.W. Gardner 1961, p. 81.

139 J.W. Gardner 1961, p. 115.

Midden jaren '80 constateert Mönks dat in de westerse samenleving rond zeer makkelijk lerenden sinds lang een taboesfeer hangt. Hij geeft aan dat het dogmatisch egalitaire idee dat alle mensen beschikken over dezelfde capaciteiten dominant lijkt te zijn. Individuen die afwijken van het gemiddelde, worden wantrouwend bekeken. Het bespreekbaar maken van verschillen tussen individuen wekt de indruk dat gepleit wordt voor een onevenredige hoeveelheid zorg, aandacht en dus ook geld voor een enkeling. Door enkele uitverkorenen te bevoorrechten vreest men elitevorming.<sup>140</sup>

Het emotionele verzet tegen de intellectuele elite kan hevig zijn, zo is gebleken in deze paragraaf. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de rol van de publieke opinie.

#### 13.3.4 Grote invloed publieke opinie

Betreft de publieke opinie voor 1813 nog vooral de opvattingen van de burgerij, in de periode na de Tweede Wereldoorlog krijgt deze opinie steeds meer het karakter van alle individuele meningen van de burgers van een land. Dit is een gevolg van de uitbreiding van de mogelijkheden van de (nieuwe) media. Uit de onderwerpen die aan de orde worden gesteld blijken eventuele veranderingen die zich voordoen in de algemene meningsvorming.<sup>141</sup>

De publieke opinie is uitermate relevant om onderwijsaanpassingen voor afwijkenden tot stand te brengen en in stand te houden, zo is gebleken uit onderzoek van Van Heek c.s in 1976. Wanneer men niet overtuigd is van de noodzaak van de aanpassingen, worden veel weerstanden opgeroepen en zullen de wijzigingen niet blijvend zijn. Wanneer bovendien algemeen wordt aangenomen dat de veranderingen slechts in het voordeel zijn van één elitaire groep is, dan zal er geen of onvoldoende intentie zijn om deze onderwijsaanpassing tot stand te brengen en ten behoeve hiervan offers te (blijven) brengen (§ 13.2.5).

In professionele bladen en op fora is bij tijd en wijle kritiek te lezen op gedifferentieerd onderwijs voor de makkelijk lerenden.<sup>142</sup> Men vraagt zich dan af waarom geïnvesteerd moet worden in speciale programma's voor deze leerlingen, aangezien talent niet te onderdrukken en ook niet te voeden zou zijn. Men vooronderstelt dan dat leerlingen blijven excelleren ook als het onderwijs niet wordt aangepast.<sup>143</sup>

140 Mönks 1985, p. 17-18.

141 Van Dixhoorn 2006, p. 20-21.

142 Tannenbaum 2000, p. 44.

143 Tannenbaum 2000, p. 45.

Hoewel in 1947 is gebleken dat vele negatieve beelden van zeer makkelijk lerenden berusten op mythen (§ 13.2.2), blijft het algehele beeld van deze kinderen in de publieke opinie min of meer negatief. Vrij algemeen heerst de opvatting dat makkelijk lerende leerlingen al bevoordeeld zijn en wel voor zichzelf kunnen opkomen. Aandacht voor deze leerlingen is derhalve elitair en overbodig. "Doe maar gewoon" is in het algemeen de boodschap. Op school mogen zij wel goed presteren, maar het moet niet gaan opvallen.<sup>144</sup>

## Studenten in eliteklas gaan op de stoel van de rechter zitten

Door het hele land hebben deze week speciaal op talent geselecteerde rechtenstudenten stage gelopen bij het OM. Ze leren om 'buiten de lijntjes te kleuren', om creatieve oplossingen te verzinnen voor lastige problemen.

In de rol van officier van justitie

moeten ze onder tijdsdruk knopen doorhakken over hoe te handelen bij een volksoproer in de wijk waar een misdrijf is gepleegd, of bij een terroristische dreiging. Ze leren wat ze wel en niet mogen doen tijdens een huiszoeking, ze gaan kijken hoe een Team Groot-

schalige Opsporing werkt aan een grote zaak, ze moeten zelf een vonnis schrijven nadat ze bij een zitting van de politierechter zijn geweest. Omdat ze ook met echte dossiers in aanraking komen, moeten ze een geheimhoudingsverklaring ondertekenen.

Bron 4: Artikel *Leidsch Dagblad*, d.d. 4 juli 2015

Dit algemene beeld van zeer makkelijk lerenden in de publieke opinie wordt ook gevoed door uitspraken en rapporten van enkele wetenschappers.

Op het eerste Nederlandse symposium over zeer makkelijk lerenden heeft De Groot van de Rijksuniversiteit Groningen in 1984 aangegeven, dat hij problemen bij hoogbegaafden beschouwt als een uitzondering. Naar zijn mening zouden die problemen zich alleen voordoen in het geval van bijvoorbeeld een hele specifieke begaafdheid, een zwakke motivatie of een frustrerende sociale omgeving.<sup>145</sup>

Daarnaast heeft in 2003 een rapport van het GION / Rijksuniversiteit Groningen en het CBS de aandacht getrokken. In dit onderzoek is, in opdracht van het Ministerie van OCW, nagegaan of hoogbegaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs problemen ondervinden. Hierbij zijn problemen onderzocht in de zin van het hebben van een afkeer van school, onderpresteren, sociaal isolement en slechte studievastigheden. De onderzoeksvraag is beantwoord op basis van een secundaire analyse van gegevens van leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs.<sup>146</sup>

144 Terman & Oden 1948, p. 282, Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 83, Tannenbaum 2000, p. 36, Ginjaar-Maas 1985, p. 13 en De Groot 1985, p. 44.

145 De Groot 1985, p. 44.

146 Guldmond, e.a. 2003, p. 3 en 41.

Guldemonnd c.s. van het GION en het CBS constateren, dat uit de analyses een consistent beeld naar voren komt waaruit het volgende blijkt:

“Bij geen enkele analyse wordt ook maar een spoor van problemen bij hoge begaafdheid (top 2.5% van de IQ-verdeling) gevonden. Als op grond van de analyses één begaafdheids categorie tot probleemgroep uitgeroepen zou moeten worden, dan komt de groepering ‘begaafden’ (nog steeds behorende tot de top 10% van de IQ-verdeling) hiervoor nog het meest in aanmerking.”<sup>147</sup>

Bij de bespreking van het concept-onderzoeksrapport met enkele door het ministerie uitgenodigde deskundigen op het gebied van zeer makkelijk lerenden, is discussie ontstaan over de onderzoeksresultaten.<sup>148</sup>

De deskundigen geven aan, dat de conclusie van het rapport niet gedragen kan worden door de gepresenteerde onderzoeksresultaten.<sup>149</sup>

De gehanteerde secundaire analyse is voor de beantwoording van de onderzoeksvraag geen afdoende onderzoeksinstrument. Daarbij is de geselecteerde onderzoeksgroep niet juist, aangezien uit eerder onderzoek bekend is dat zmal-leerlingen juist in een vroege onderwijssituatie problemen ervaren.<sup>150</sup>

Het Ministerie van OCW heeft daarop in 2003 de Universiteit Nijmegen opdracht gegeven onderzoek in te stellen naar hoogbegaafdheid in het onderwijs.<sup>151</sup>

Zmal-leerlingen hebben juist aan het begin van het basisonderwijs te maken met onderwijsproblemen, zo is gebleken uit het eindverslag van het onderzoek van de Universiteit Nijmegen dat is gepubliceerd in 2007. In het voortgezet onderwijs hebben deze leerlingen zich al aangepast aan niet-passend onderwijs, presteren zij beneden hun kunnen of zijn zij verdwenen uit het onderwijs.<sup>152</sup>

Media blijken in de praktijk grote invloed te hebben op de publieke opinie, (veel) meer dan wetenschappelijke rapporten. De reacties en nuanceringen van deskundigen op het GION/CBS-rapport in de bijlagen bij het rapport (zie hiervoor) hebben in de media geen bijzondere aandacht getrokken. Daarentegen is wel onder meer in het tijdschrift “Pedagogiek in praktijk” en op de PIP Magazine-website van dit tijdschrift melding gemaakt van de meest opvallende conclusies van het onderzoek van Guldemonnd c.s. van het

147 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 27.

148 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 3.

149 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 42-43.

150 Guldemonnd, e.a. 2003, p. 42-43.

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

152 Mooij, e.a. 2007, p. 52

GION en het CBS in 2003. Vanwege de vele reacties van ouders op de uitspraken van de onderzoeker, heeft de redactie in 2004 de reactie gepubliceerd van twee ouders van de oudervereniging "Terecht bezorgde ouders" op dit onderzoek en de reactie van onderzoeker Guldemond van het GION en hoogleraar Span van de Psychologische Adviespraktijk Begaafden Utrecht. Deze reacties zijn opgenomen in een artikel met de titel: "Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd?"<sup>153</sup>:

# Terecht bezorgd?



In *PIP 19* (juni 2004) en op de website van *PIP* ([www.pipm.nl](http://www.pipm.nl)) werd melding gemaakt van de meest opvallende conclusies van het onderzoek *Hoogbegaafden in het voortgezet onderwijs* van Guldemond e.a. van het Gronings Instituut voor onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (2003, GION, Groningen). Guldemond concludeerde naar aanleiding van dit onderzoek dat de problematiek van hoogbegaafde leerlingen schromelijk werd overdreven. Uiteindelijk hebben kinderen op zwarte scholen, op het vmbo en op het platteland het nog altijd moeilijker. Extra stimuli (dus extra geld) voor de groep hoogbegaafde leerlingen is volgens de onderzoeker dus niet nodig. Op de site van *PIP Magazine* ([www.pipm.nl](http://www.pipm.nl)) is door veel ouders gereageerd op de uitspraken van de onderzoeker. Een korte weergave van die reacties is to

Bron 5: *PIP Magazine*: "Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd?"<sup>154</sup>

Guldemond e.a. hebben ondanks de nuancering van deskundigen op het onderzoeksresultaat, hun onderzoeksresultaten in 2008 onverkort gepubliceerd in "Educational Research and Evaluation, an International Journal on Theory and Practice". Zij hebben hierbij niet (een verwijzing naar) de reacties en nuanceringen opgenomen van de deskundigen die hebben aangegeven dat de conclusie van het rapport niet gedragen kan worden door de gepresenteerde onderzoeksresultaten.<sup>155</sup>

Tot zover de schets van het beeld dat men heeft van afwijkenden.

In § 11.4 wordt een overzicht gegeven van het Nederlands onderwijsbeleid vanaf de Tweede Wereldoorlog.

153 *Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd? PIP 2004/10*, p. 34.

154 *Hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Terecht bezorgd? PIP 2004/10*, p. 34.

155 Guldemond, e.a., *Educational Research and Evaluation 2007/13*, p. 555 en 567.

### 13.4 ONDERWIJSBELEID IN NEDERLAND VANAF WOII

Na de invoering van de leerplicht en de Lager Onderwijswet van 1920 zijn tot en met de Tweede Wereldoorlog nog diverse plannen gemaakt om het Nederlands schoolsysteem te herzien (§ 12.5.1 en 12.5.3).

De behoefte aan vervolgonderwijs neemt sterk toe door de stijgende welvaart waardoor jongeren niet meer financieel hoeven bij te dragen aan het gezinsinkomen. In 1950 volgt circa 45% van de jeugd vervolgonderwijs. In 1970 loopt dit op tot ruim 75% en in 1990 tot ruim 85%.<sup>156</sup> Het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs, later speciaal onderwijs (so) genoemd, stijgt vooral tussen 1950 en 1990. Volgen in 1930 9.695 leerlingen buitengewoon onderwijs, in 1955 zitten alleen al 30.000 leerlingen op scholen voor zwakzinnigen en in 1990 doorlopen 109.207 leerlingen het buitengewoon onderwijs. In het bijzonder het onderwijs aan kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (lom) stijgt substantieel. Zo vormen lom- en mlk-leerlingen in 1990 samen driekwart van populatie in het so.<sup>157</sup>

In het volgende worden de veranderingen beschreven in onderwijsbeleid, -regelgeving en het schoolbeleid van 1946 tot en met 2015. Ingegaan wordt op de aanzet tot onderwijsvernieuwing die na WOII wordt gegeven (§ 13.4.1) en de wetgeving die in de jaren '50 en begin jaren '60 is opgesteld (§ 13.4.2). Eind jaren '60, begin jaren '70 wordt de onderwijspolitiek dogmatisch egalitair (§ 13.4.3), in de jaren '80 richt het zich op versterking van de autonomie van scholen, deregulering en het streven naar schaalvergroting (§ 13.4.4), waarna het onderwijs inzet wordt voor het herstel van de economie (§ 13.4.5). In de jaren '90 richt onderwijspolitiek zich weer op het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen (§ 13.4.6). Ten slotte wordt de invloed van in het egalitaire onderwijsbeleid van de rijksoverheid op het hedendaagse schoolbeleid weergegeven (§ 13.4.7), deel 1 van dit onderzoek.

#### 13.4.1 Aanzet tot onderwijsvernieuwingen

Na de Tweede Wereldoorlog wordt in de Nederlandse samenleving de roep luider om het onderwijs minder te richten op de cognitieve vermogens van leerlingen en meer op hun sociaal-emotionele kwaliteiten. Deze trend is eind 19<sup>e</sup> eeuw ingezet door vooral leerkrachten van openbare scholen en door reformpedagogen (§ 12.2.3 en 12.5.1). Conform de natuurlijke pedagogiek moet het onderwijs zich meer richten op de behoeften van kinderen. Elementen van het vernieuwingsonderwijs worden steeds vaker geïmplementeerd in de onderwijsmethode van reguliere scholen. Zo wordt in de loop der tijd het spelend leren bij jonge kinderen toegepast en worden kleurrijke leermiddelen, verschillende werkvormen en vele communicatiemiddelen gebruikt.<sup>158</sup>

---

156 Dodde 1993, p. 120.

157 Liefeland 1959, p. 19, Dodde 1993, p. 116 en Smeets & Rispens 2008, p. VII, IX en 49.

158 Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 602, 621 en 624, Dodde 1993, p. 117 en Kirkels 2008, p. 182.

De rijksoverheid streeft onderwijsvernieuwing na om geestelijke vervlaking van de burgers tegen te gaan en de opkomst van dictaturen te voorkomen. Het Nederlandse volk dient cultureel te worden gevormd en opgevoed. Als gevolg hiervan neemt het departement van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen (OKW) een centralere positie in binnen de rijksoverheid. Er wordt onderwijsbeleid gemaakt en niet meer alleen de financiering en regelgeving van het onderwijs vastgelegd. De overheid gaat een centraal sturende rol vervullen en bemoeit zich steeds meer met de onderwijskundige aspecten van het onderwijs.<sup>159</sup>

In juni 1945 wordt aangekondigd dat het onderwijs wat betreft structuur en inhoud gereorganiseerd dient te worden. De draad van voor WOII wordt hiermee weer opgepakt. Eind 1945 wordt op particulier initiatief de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, of Vernieuwingsraad, opgericht.<sup>160</sup> Deze Vernieuwingsraad streeft naar individualistisch en minder intellectualistisch onderwijs, meer aandacht voor inzicht, leren denken, zelfwerkzaamheid en kunstzinnige vorming.<sup>161</sup> De Vernieuwingsraad wil breken met het klassikale stelsel. Voor iedere leerling moet een programma worden opgesteld dat in overeenstemming is met zijn persoonlijke aanleg en maatschappelijke bestemming. Hoewel de lerarenverenigingen vertegenwoordigd zijn in de Vernieuwingsraad, staan deze in 1946 toch afwijzend tegenover de ideeën van de Raad. Aangezien de leraren zich distantiëren van het eindrapport van de Raad, gebeurt er verder niets mee.<sup>162</sup>

Eveneens in 1946 publiceert de voormalige minister van Onderwijs Bolkestein zijn Schema van de organisatie van het onderwijs of Plan Bolkestein, met zijn voornamelijk reformpedagogische ideeën (§ 12.5.3). Conform dit plan is het onderwijs gericht op volksverheffing en de ontplooiing van de totale persoonlijkheid van de mens. Alle kinderen, al dan niet makkelijk lerend, moeten zich door middel van onderwijs kunnen ontwikkelen. Zij moeten zo individueel mogelijk worden benaderd en hun zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid moeten worden bevorderd. Voorwaarden hiervoor zijn, dat de school geen leerinstituut meer is, de leerstof radicaal wordt herzien en de opleiding tot leerkracht wordt verbeterd. Ter consultatie wordt het Plan naar de lerarenverenigingen gezonden. Hier roept het fel verzet op. De verenigingen willen eerst een bevredigende salarisregeling voordat zij willen praten over onderwijsvernieuwingen. Aangezien er in deze periode grotere politieke problemen zijn dan het onderwijs, zoals de koopkracht, de woningnood, de Indonesische kwestie en de dreiging van het communisme,

159 Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 315-316, Leune 2002, p. 19 en Van Wieringen 1996, p. 19.

160 Leune 1976, p. 39 en Van der Heiden 2004, p. 12.

161 Kirkels 2008, p. 182-183 en Leune 1976, p. 39.

162 Leune 1976, p. 8, 40-41 en 345.



worden de jaren 1945 tot 1951 vooral gekenmerkt door een herstel van de vooroorlogse onderwijssituatie.<sup>163</sup> De overheid richt zich tot halverwege de jaren '60 vooral op wederopbouw en op het tot bloei komen van de economie.<sup>164</sup>

In deze paragraaf is ingegaan op de aanzet tot onderwijsvernieuwing die na WOII wordt gegeven.

In de volgende paragraaf is de wetgeving beschreven die in de jaren '50 en begin jaren '60 is opgesteld.

#### 13.4.2 Wetgeving in een veranderende samenleving

Aangezien voor WOII tevergeefs vele pogingen zijn gedaan om wetsontwerpen om te zetten in wetten, wordt na 1945 eerst nagegaan hoe in het parlement over verschillende onderwijsdenkbeelden wordt gedacht alvorens concept-wetten op te stellen.<sup>165</sup>

In de Eerste Onderwijsnota van het Ministerie van OKW uit 1951 zijn veel elementen uit het plan-Bolkestein verwerkt. De Tweede Onderwijsnota uit 1955 is een vervolg op en uitbreiding van de Eerste Nota. In deze Tweede Nota zijn de grondslagen voor het voortgezet onderwijs weergegeven en hoe het kleuteronderwijs, het lager onderwijs en het wetenschappelijk onderwijs eruit moeten gaan zien.<sup>166</sup>

Op basis van de Tweede Onderwijsnota wordt in 1958 een omvangrijk wetsontwerp opgesteld dat het hele voortgezet onderwijs regelt. Deze Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) wordt ook wel de Mammoetwet genoemd vanwege het grote aantal onderwijstypes dat hierin is geregeld. Dit ontwerp wordt in 1963 door de Eerste Kamer aanvaard en treedt in 1968 in werking.<sup>167</sup> Tevens volgt op basis van de Tweede Onderwijsnota de wet op het wetenschappelijk onderwijs in 1970, de kleuteronderwijswet in 1971 en de wet op het basisonderwijs (WBO) in 1981.<sup>168</sup>

In artikel 8 lid 4 van de laatstgenoemde wet staat vermeld dat het onderwijs voor leerlingen die extra zorg nodig hebben, gericht moet zijn op de individuele begeleiding van deze leerlingen en afgestemd moet zijn op hun behoeften.

Vanaf halverwege de 20<sup>e</sup> eeuw wordt in Nederland bij tijd en wijle in onderwijs en wetenschap aandacht gevraagd voor onderwijs voor makkelijk lerenden.<sup>169</sup>

---

163 Van der Heiden 2004, p. 35, Kirkels 2008, p. 42, 47, 184-186 en 193-195, Dodde 1993, p. 105 en Leune 1976, p. 42-44.

164 Van Wieringen 1996, p. 19.

165 Dodde 1993, p. 103 en 105.

166 Dodde 1993, p. 9-10 en 105 en Kirkels 2008, p. 196.

167 Dodde 1993, p. 9-10 en 107 en Kirkels 2008, p. 196.

168 Dodde 1993, p. 108 en Leune 2002, p. 28-30.

169 Mönks 1985, p. 24.

In 1958 merkt de voorzitter van de Vereniging van Hoofden van Scholen in een toespraak voor zijn leden op, dat de overheid de grootste zorg besteedt aan het misdeelde kind en dat iedereen dat van harte toejuicht, maar dat er ook overheidszorg dient te zijn voor begaafde kinderen.

“Op de lagere school moet er reeds een scheiding zijn, waarbij voor de begaafden een ander leerplan zal gelden. In het buitenland heeft men al lang ingezien dat, om internationaal een waardige positie te kunnen innemen, het gewenst is meer aandacht te schenken aan de begaafden”.<sup>170</sup>

In 1962 wordt een conferentie gehouden over de selectie en ontwikkeling der meer-begaafden en wordt gesproken over een optimale ontwikkeling der talenten.<sup>171</sup>

Net als in de rest van de westerse samenleving wijzigen in de jaren '50 en begin jaren '60 ook in Nederland de sociaaleconomische situatie, de normen en waarden en derhalve het beeld van de maatschappij. Youngs boek, “The Rise of the Meritocracy”, is bij publicatie in 1958 een internationaal succes en het begrip meritocratie is in korte tijd ingeburgerd.

In de inleiding bij de Nederlandse vertaling van het boek “The Rise of the Meritocracy”, schrijven Groenman en Valkenburgh:

“Zijn [Youngs] boek stemt tot diep nadenken in een tijdsgewricht waarin de intellectverheerlijking veel verder om zich heen heeft gegrepen dan wij geneigd waren te onderkennen.”<sup>172</sup>

“Zijn waarschuwing voor wat zich temidden van ons bezig is te voltrekken, gaat ons dus onmiddellijk aan. Nu de discussie over het Nederlandse onderwijsbeleid alom op gang komt, verkrijgt dit boek nieuwe actualiteit.”<sup>173</sup>

In deze paragraaf is ingegaan op de wetgeving die in de jaren '50 en begin jaren '60 is opgesteld. Eind jaren '60, begin jaren '70 wordt de onderwijspolitiek dogmatisch egalitair. Deze kentering wordt in de volgende paragraaf weergegeven.

### 13.4.3 Egalitaire onderwijspolitiek

In het verlengde van het veranderde beeld van mens en samenleving, vindt eind jaren '60, begin jaren '70 een kentering plaats in het onderwijsbeleid.

170 Duminy & St. Onderwijs Oriëntatie 1963, p. 81.

171 Mönks 1985, p. 25.

172 Young 1976, p. 12.

173 Young 1976, p. 12.

De overheid acht de samenleving en het onderwijs niet alleen maakbaar, maar hanteert het onderwijs ook als instrument om een andere maatschappij tot stand te brengen. Dientengevolge legt een centralistische overheid de onderwijsinstellingen van bovenaf maatregelen op. Alle kinderen moeten een gelijke kans krijgen om aan alle onderwijsvormen deel te nemen. Zeker tot de jaren '80, wordt het onderwijs een krachtig middel om het egalitaire ordeningsprincipe tot stand te brengen.<sup>174</sup>

Doel is om het onderwijs zodanig te hervormen dat het meewerkt om een betere maatschappij tot stand te brengen, waarin individuele aanleg en / of belangstelling de toekomstige sociale positie bepalen en niet sexe of herkomst. Met deze politiek stelt de overheid het bevorderen van gelijke kansen centraal in haar beleid. Het Stimuleringsbeleid wordt opgesteld, later Onderwijsvoorrangsbeleid genoemd, om onderwijsachterstanden te reduceren die samenhangen met sociaaleconomische en etnisch-culturele factoren.<sup>175</sup>

Van Kemenade <sup>176</sup> en Trip schrijven ten aanzien van de beleidsuitgangspunten bij de rijksbegroting van het Ministerie van OCW, dienstjaar 1974:

"In het licht van de hiervoor, globaal, aangeduide wenselijke bijdrage van het onderwijs aan de ontwikkeling van de samenleving en met het oog op de daartoe vereiste vernieuwingen in de maatschappelijke functie van het onderwijs, zal de eerste ondergetekende [c.q. Van Kemenade] zich in zijn beleid met name laten leiden door de volgende uitgangspunten:

a. Het bevorderen van gelijke mogelijkheden tot ontplooiing in en door het onderwijs, zowel voor leerlingen met uiteenlopende sociaal-culturele achtergrond en leerlingen die om welke redenen dan ook een eerste kans op onderwijs en vorming hebben gemist, alsook voor een brede scala van individuele kwaliteiten en talenten. [...]"<sup>177</sup>

174 Boekholt & de Booy 1987, p. 295 en Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 561, Ten Bruggencate 2004, p. 3, Smeets & Rispens 2008, p. VII, Van Wieringen 1996, p. 19 en 21, Leune 2002, p. 19, Dodde 1993, p. 119 en Prick 2006, p. 29.

175 Ten Bruggencate 2004, p. 2-3 en 31-32, Prick 2006, p. 39, Knippenberg & Van der Ham 1993, p. 472, Van Wieringen 1996, p. 21, Bakker, Noordman & Rietveld-van Wingerden 2010, p. 602, Mooij & Fettelaar 2010, p. 5, Ahlers & Nederland, Min. O&W 1975, p. 5 en 12, *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 11 en Smeets & Rispens 2008, p. 20.

176 Hoogleraar onderwijssociologie Van Kemenade (1937) is, na een wetenschappelijke carrière, namens de PvdA minister van Onderwijs en Wetenschappen geworden in het kabinet Den Uyl van mei 1973 tot en met dec. 1977. Vervolgens heeft hij tot sept. 1981 de functies van Tweede Kamerlid, fractiesecretaris en buitengewoon hoogleraar onderwijskunde vervuld. Van sept. 1981 tot en met mei 1982 is hij minister van Onderwijs en Wetenschappen namens de PvdA in het kabinet Van Agt II. [http://www.parlement.com/id/vg09llftlbyw/j\\_a\\_jos\\_van\\_kemenade](http://www.parlement.com/id/vg09llftlbyw/j_a_jos_van_kemenade) laatst geraadpleegd: 23 okt. 2016.

177 *Kamerstukken II 1973/74*, nr. 12 600 VIII, ondernr. 2, p. 6.

Na de invoering van de Mammoetwet is de (natuur-pedagogische) kritiek aangevoerd dat scholen gericht blijven op het ontwikkelen van de cognitieve vermogens van leerlingen.<sup>178</sup> Hierop worden in de Contourennota van 1975 en de Vervolg-Contourennota van 1977 vernieuwingsplannen gepubliceerd om een nieuw schoolsysteem te realiseren, bestaande uit zogenoemd funderend onderwijs en niet-funderend voortgezet algemeen onderwijs en beroepsonderwijs. In het funderend onderwijs wordt aandacht besteed aan de ontwikkeling van de individuele en sociale aspecten van leerlingen van 5 tot 15 à 16 jaar. Het niet-funderend vervolgonderwijs is gericht op de toekomstige beroepsuitoefening van leerlingen van 15 à 16 jaar en ouder.<sup>179</sup>

De beleidsdoelstelling van de Contourennota om inkomen, kennis en macht sterker te spreiden, geeft blijk van een dogmatisch egalitair perspectief waarin kennis op dezelfde wijze kan worden verspreid over de samenleving als de leerboeken.<sup>180</sup>

De weerstanden tegen het funderend onderwijs en niet-funderend vervolgonderwijs zijn groot. Vanwege zorgen dat het cognitieve niveau van het onderwijs zal dalen en dat de individuele capaciteiten van leerlingen onvoldoende aandacht krijgen, vlakt de discussie hierover af.<sup>181</sup>

Desondanks wordt in het Ontwikkelingsplan voor het Voortgezet Onderwijs (OPVO) uit 1979 en de Nota Verder na de basisschool uit 1982 het concept geïntegreerd onderwijs geïntroduceerd. Hierbij worden de onderwijsinstellingen ingedeeld in drie niveaus, namelijk het basisonderwijs voor leerlingen van 4 tot en met 12 jaar, de middenschool met basisvorming voor leerlingen van 12 tot en met 15 jaar en het voortgezet onderwijs voor leerlingen van 15 tot en met 18 jaar. Op de basisschool en de middenschool is het onderwijs gericht op het ontwikkelen van kennis en vaardigheden die van belang zijn om verantwoord in de samenleving te kunnen functioneren.<sup>182</sup> De leerlingen verblijven in een vaste groep, maar nemen binnen een vastgestelde tijd in hun eigen tempo allemaal dezelfde leerstof door.<sup>183</sup>

178 Dodde 1993, p. 113.

179 Dodde 1993, p. 124.

180 Dodde 1993, p. 124.

181 Dodde 1993, p. 124.

182 Dodde 1993, p. 12, 120-121 en 123, De Groot 1985, p. 48, Ahlers & Nederland, Min. O&W 1975, p. 16-18 en 25 en *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 8-9.

183 Dodde 1993, p. 124.

Kamerlid Van Kemenade geeft in mei 1980 in een Openbare Commissievergadering aan:

“Het OPVO stelt immers heel duidelijk bijvoorbeeld op blz. 6 dat er omstreeks 1990 in het gehele voortgezet onderwijs één ongedeelde brugperiode moet komen die voor alle leerlingen een gemeenschappelijke basisvorming biedt, zonder uitzonderingen dus voor bepaalde schooltypen of bepaalde categorieën van leerlingen, zoals het zelfstandig gymnasium of leerlingen met een zogenaamde praktische begaafdheid. Dat beschouwen wij als een belangrijke stap vooruit in de onderwijspolitieke standpuntbepaling ten opzichte van bij voorbeeld opvattingen van de VVD, zoals die nog niet zolang geleden in de brochure ‘Om de vrijheid’ over het onderwijs zijn geuit [...]”<sup>184</sup>

In deze paragraaf is aangegeven hoe eind jaren '60, begin jaren '70 de onderwijspolitiek dogmatisch egalitair is geworden. In de volgende paragraaf komt het onderwijsbeleid in de jaren '80 aan bod, dat zich richt op versterking van de autonomie van scholen, deregulering en het streven naar schaalvergroting.

#### 13.4.4 Naar autonomie, deregulering en schaalvergroting

Door de uitbreiding van de overheidsbureaucratie en de oliecrises in de jaren '70 kampt Nederland met financiële problemen. Als gevolg daarvan wordt het Nederlandse regeringsbeleid in de jaren '80 gekenmerkt door bezuiniging en heroverweging. Gepleit wordt voor een minder centrale sturing van het onderwijs.<sup>185</sup> Versterking van de autonomie van scholen en deregulering worden de beleidsdoelen.<sup>186</sup>

Vanwege de daling van het aantal leerlingen, onder meer door toenemend gebruik van de pil, streeft de politiek in de tweede helft van de jaren '80 naar schaalvergroting door integratie van onderwijsinstellingen. Deze dient zowel verticaal tussen kleuter- en lager onderwijs plaats te vinden, als horizontaal tussen de schoolsoorten in het vo, mbo of hbo.<sup>187</sup> Daarop worden in 1984 ook de Pedagogische Academies en de opleidingen voor kleuterleider samengevoegd in de Pedagogische Academies voor het Basis Onderwijs (pabo).<sup>188</sup> De integratie van de scholen voor lager onderwijs en kleuterscholen wordt in 1985 geregeld in de WBO. Tegelijk hiermee wordt de positie van de schoolbesturen verstevigd door de invoering van een globale bekostigingssysteem. In 1985 wordt eveneens de samenvoeging van het speciaal basisonderwijs en het speciaal voortgezet onderwijs geregeld in de

184 *Handelingen II 1979/80*, 12 mei 1980, p. 1818.

185 Van Wieringen 1996, p. 19 en Hettema 2007, p. 16.

186 Boef-van der Meulen, Schüssler & Karsten 1993, p. 9 en *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 17.

187 Van Wieringen 1996, p. 21 en Hettema 2007, p. 16-17.

188 De Frankrijker 1988, p. 7.

Interim-wet op het speciaal onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs (ISOVSO). In het speciaal onderwijs wordt in 1988 het globale bekostigings-systeem ingevoerd.<sup>189</sup>

De Onderwijsraad constateert in 2012 dat de schaalvergroting in het onderwijs tot gevolg heeft dat de vrijheid van onderwijs is ingeperkt.<sup>190</sup>

Vanwege de hoge wettelijke stichtingsnormen is de vrijheid van oprichting afgenomen. Als gevolg hiervan zijn ouders bij de schoolkeuze vooral aangewezen op het bestaande schoolaanbod. Dit schoolaanbod heeft juist door de schaalvergroting aan variëteit ingeboet.<sup>191</sup>

Een andere consequentie van de schaalvergroting is, dat steeds minder ouders deel uitmaken van het schoolbestuur en dan veelal nog van het bestuur van één school. De vrijheid van onderwijs lijkt voor ouders beperkt te worden tot deelnemer in medezeggenschapsraden.<sup>192</sup>

De overheid stuurt het onderwijs aan door middel van kerndoelen en een onderwijsplan op hoofdlijnen. Tevens draagt zij in 2006 door lumpsumfinanciering autonomie op het gebied van het schoolbeleid over aan het basisonderwijs.<sup>193</sup>

De in 1993 ingevoerde kerndoelen geven aan over welke kwaliteiten een leerling moet beschikken op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden bij het verlaten van de basisschool. Scholen kunnen zelf bepalen hoeveel tijd zij besteden aan de vakken en de aandachtsgebieden, maar dienen een basis te bieden op het gebied van emotionele, creatieve en verstandelijke ontwikkeling en sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden. Om scholen te faciliteren bij de inrichting van hun onderwijs zijn voor de meeste leergebieden tussendoelen en leerlijnen geformuleerd. Met de invoering van de centrale kerndoelen is de onderwijskundige vrijheid van scholen, de vrijheid van inrichting, afgenomen. Sinds 1998 zijn voor alle vakken kerndoelen ingevoerd. In 2009 zijn de kerndoelen voor het gehele basisonderwijs van kracht geworden, ook voor de groepen 1 en 2 (de voormalige kleutergroepen). Reguliere en speciale basisscholen hebben dezelfde kerndoelen. Wel hebben leerlingen op speciale basisscholen de mogelijkheid om de school in 10 jaar, in plaats van 8 jaar, te doorlopen.<sup>194</sup>

189 Leune 2002, p. 29-30, Eurybase 2009, p. 58 en 193, Smeets & Rispen 2008, p. 8, *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 13 en Hettema 2007, p. 19.

190 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 27.

191 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 27-28.

192 *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief* 2012, p. 28.

193 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 22 en Eurybase 2009, p. 60 en 66.

194 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 22 en Eurybase 2009, p. 60-61 en 66-67.

Naast de kerndoelen, stuurt de overheid het onderwijs aan door middel van een onderwijsplan met de hoofdlijnen van het beleid. Dit Plan wordt door de overheid opgesteld en door de basisscholen uitgewerkt in arbeidsvoorwaarden en personeelsbeleid.<sup>195</sup> Zo geeft de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs uit 2007 voor de overheid en de onderwijssector richting aan het onderwijsbeleid in de kabinetsperiode 2007 tot en met 2011. In deze agenda wordt prioriteit gegeven aan het verbeteren van de basisvaardigheden op het gebied van taal en rekenen, omdat deze van groot belang zijn voor de andere schoolvakken en de verdere (school-)loopbaan van de kinderen.<sup>196</sup>

In deze paragraaf is het onderwijsbeleid in de jaren '80 beschreven, dat is gericht op versterking van de autonomie van scholen, deregulering en het streven naar schaalvergroting. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de inzet van het onderwijs in de jaren '80 voor het herstel van de economie.

#### 13.4.5 Onderwijs ten behoeve van economisch herstel

In de jaren '80, ten tijde van economische crises en bezuinigingen, vervult het onderwijs de maatschappelijke functie om bij te dragen aan het economisch herstel van het land. Na de aanvankelijke aandacht in Nederland eind jaren '50 en begin jaren '60 voor onderwijs aan zml-leerlingen, komt het denken hierover weer op gang.<sup>197</sup>

Het eerste Nederlandse driedaagse symposium in mei 1984 over zml-leerlingen draagt de titel "Hoogbegaafden in onze samenleving". Aan het symposium nemen ruim 300 deelnemers deel. Zij zijn afkomstig uit alle onderwijssectoren, van praktijk, begeleiding en management tot beleid. Ook ouders zijn ruim vertegenwoordigd.<sup>198</sup> Het symposium wordt geopend door staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen van de VVD en voormalig leraar scheikunde en maatschappijleer in het voortgezet onderwijs Ginjaar-Maas (1931-2012) met haar rede "Hoge begaafdheid: een uitdaging".<sup>199</sup>

Ginjaar-Maas streeft de optimale ontplooiing van het individu na, waarbij het onderwijs ieder dezelfde kansen en mogelijkheden moet bieden om de individuele aanwezige talenten optimaal te kunnen ontplooiën.<sup>200</sup>

195 Hetteema 2007, p. 20.

196 Eurybase 2009, p. 61, *Kwaliteitsagenda Primair onderwijs 2007*, p. 1 en *Scholen voor morgen 2007*, p. 1.

197 Van Wieringen 1996, p. 19 en 21 en *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 38.

198 Mönks & Span, *Ter inleiding* 1985, p. 5.

199 Mönks 1985, p. 11.

200 Ginjaar-Maas 1985, p. 11-12.

“Tot voor kort heerste vrij algemeen de opvatting dat begaafde leerlingen er vanzelf wel zouden komen. In een aantal gevallen zal dat ongetwijfeld zo zijn, hoewel ik mij dan onmiddellijk afvraag hoe vanzelf dat is gegaan. [...] Hoe dan ook aandacht vragen voor begaafde leerlingen is volgens sommigen overbodig. En als je het toch doet, staan er mensen klaar om het stempel elitair erop te drukken. “Doe maar gewoon”, is dan de boodschap. Goede schoolprestaties mogen nog wel worden behaald, als dat maar onopvallend gebeurt en als je er maar niet over praat. [...] Gelijke kansen op ontplooiing van de aanwezige talenten betekent in mijn visie dat wij die kansen aan alle leerlingen moeten bieden.”<sup>201</sup>

“Wil Nederland echter meespelen als economisch en technologisch hoog ontwikkeld land dan zullen wij ons inspanningen moeten getroosten om alle talenten op te sporen en tot ontwikkeling te brengen. Wij kunnen ons geen verspilling van talenten veroorloven.”<sup>202</sup>

“Dames en heren, het denken over de benadering van hoogbegaafden in het onderwijs is nog maar kort geleden begonnen in Nederland. Ik vind het al een hele winst dat het begonnen is en daarmee wat uit de taboesfeer komt.”<sup>203</sup>

In de jaren '80 is de attitude ten aanzien van (de problemen van) zmal-leerlingen in het onderwijs derhalve in positieve zin gewijzigd. Het Ministerie van Onderwijs start twee onderzoeken om vooral zmal-leerlingen in het voortgezet onderwijs hun talenten optimaal te laten ontplooiën. Desondanks worden in het onderwijs nauwelijks maatregelen genomen. Eventuele incidentele onderwijsprojecten zijn afhankelijk van de persoonlijke interesse en inzet van leerkrachten en ouders.<sup>204</sup>

Vanaf de jaren '80 tot en met begin 21<sup>e</sup> eeuw investeert de Nederlandse overheid op zeer bescheiden schaal in projecten die zijn gerelateerd aan begaafdheid en aan onderwijs aan makkelijk lerende leerlingen.<sup>205</sup>

In 2000 wordt op initiatief van de overheid het Landelijk Informatiepunt Hoogbegaafdheid opgericht en ondergebracht bij het Nationaal Expertisecentrum Leerplan Ontwikkeling (SLO). Het SLO is een van de landelijke pedagogische centra waartoe bijvoorbeeld ook het Centraal Instituut voor ToetsOntwikkeling (CITO) behoort. Het SLO verzamelt informatie, biedt trainingen en vormt een netwerk voor onderwijsorganisaties en psychologische en pedagogische specialisten. Dit is van belang, omdat in de opleidingen tot

201 Ginjaar-Maas 1985, p. 12-13.

202 Ginjaar-Maas 1985, p. 14.

203 Ginjaar-Maas 1985, p. 16.

204 Mönks & Span, *Deel 1. Algemene aspecten* 1985 p. 9, Mönks 1985, p. 26, 28 en 31, Urban 1985, p. 72 en Driessen, Mooij & Doesborgh 2007, p. 1.

205 Mönks & Pflüger 2005, p. 108.



leerkracht of psycholoog geen of in geringe mate aandacht wordt besteed zeer makkelijk lerenden.<sup>206</sup>

In deze paragraaf is aangegeven dat het onderwijs in de jaren '80 vooral is ingezet voor het herstel van de economie. In de jaren '90 richt onderwijspolitiek zich weer op het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen. Deze politiek wordt in de volgende paragraaf weergegeven.

#### 13.4.6 Egalitair onderwijsbeleid ten behoeve van integratie en cohesie

Hoewel de discussie over het geïntegreerde onderwijssysteem in de jaren '70 beëindigd leek te zijn, zijn de gedachten hierover in de jaren '80 verder ontwikkeld.<sup>207</sup>

In de jaren '90 wordt de onderwijspolitiek weer actueel om gelijke kansen voor iedereen te bevorderen. Het onderwijs gaat een hulpmiddel vormen om etnische minderheden te integreren en cohesie in de maatschappij te bewerkstelligen.<sup>208</sup>

Deze functie van het onderwijs wordt benadrukt in het onderwijsachterstandenbeleid, de invoering van de basisvorming en de integratie van het reguliere en het speciale onderwijs.

#### *Onderwijsachterstandenbeleid (OAB)*

Het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) is opgesteld, omdat veel voormalige gastarbeiders en vluchtelingen laag zijn opgeleid of helemaal niet zijn geschoold. Scholen ontvangen op basis van een zogenoemde gewichtenregeling aanvullende financiële middelen voor leerlingen in een achterstandssituatie. Aan deze leerlingen wordt een gewicht toegekend dat is gebaseerd op het opleidingsniveau en de etniciteit van de ouders. Zo tellen gewone leerlingen voor de financiering mee met het leerlinggewicht 1.00, autochtone achterstandsleerlingen met het gewicht 1.25 en allochtone achterstandsleerlingen met het leerlinggewicht 1.90. Het criterium van etniciteit vervalt rond 2006. Scholen met veel achterstandsleerlingen ontvangen meer financiële middelen en beschikken derhalve over meer faciliteiten dan scholen met minder van deze leerlingen.<sup>209</sup>

206 Met de inwerking treding van de Wet op de Onderwijsverzorging (WOV) in 1986 wordt de onderwijsverzorging geregeld door onder meer de onderwijsbegeleidingsdiensten en de landelijke pedagogische centra als het SLO en CITO. *Presteren naar Vermogen* 2007, p. 30, *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 20, Mönks & Pflüger 2005, p. 107-108, *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 38 en Mönks & Ypenburg 1993, p. 66.

207 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 12.

208 Van Wieringen 1996, p. 21.

209 Blom & Lamberts 2003, p. 370, Smeets, e.a. 2007, p. 14 en Smeets & Rispens 2008, p. 21.

### *Invoering van de basisvorming*

In de jaren '90 wordt de basisvorming ingevoerd, waarin alle leerlingen in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs hetzelfde onderwijsniveau volgen met een voor alle scholen gelijk minimumpakket van 15, vooral theoretische, vakken. De aandacht in het onderwijs is gericht op het toepassen van kennis en het ontwikkelen van vaardigheden en niet zozeer op kennisoverdracht. Begin 21<sup>e</sup> eeuw worden dermate ingrijpende wijzigingen aangebracht in de basisvorming dat deze in de praktijk is afgeschaft.<sup>210</sup>

### *Integratie van het reguliere en het speciale onderwijs*

In het kader van de integratie van het reguliere en het speciale onderwijs streeft de overheid ernaar om zogenoemde zorgleerlingen op een reguliere school onderwijs te laten volgen. *Zorgleerlingen* zijn alle leerlingen die een specifieke onderwijsaanpak, extra hulp of speciale zorg nodig hebben, zoals zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen. De overheid streeft ernaar om het basisonderwijs beter te uit te rusten opdat deze leerlingen minder worden doorverwijzen naar het speciaal onderwijs. Ten behoeve hiervan zijn in 1998 de WBO en de ISOVSO geïntegreerd in de WPO en de Wet op de Expertisecentra (WEC). De WPO heeft betrekking op het reguliere en speciale basisonderwijs en de WEC op het voortgezet speciaal onderwijs.<sup>211</sup>

In artikel 8, sub 4 van het WPO staat expliciet dat scholen verantwoordelijk zijn voor het bieden van individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling.<sup>212</sup> De overheid ondersteunt de scholen hierbij door middel van het in 1996 ingevoerde Weer Samen Naar School-beleid (WSNS) en de in 2003 ingevoerde regeling Leerlinggebonden Financiering (LGF). De WSNS-samenwerkingsverbanden trachten de scheiding tussen het reguliere en het speciale basisonderwijs te overbruggen. En met de LGF wordt aan een zorgleerling een budget toegekend om extra ondersteuning in het reguliere basisonderwijs te financieren, ook wel rugzakje genoemd. Als gevolg van dit beleid kan een zorgleerling geplaatst worden ofwel op een reguliere school met een leerlinggebonden financiering ofwel in het speciaal basisonderwijs.<sup>213</sup>

Hoewel het onderwijsachterstandenbeleid los staat van het integratiebeleid van het reguliere en speciale onderwijs, zijn er wel overlappingen. Scholen met veel achterstandsleerlingen hebben in het algemeen relatief meer zorgleerlingen.<sup>214</sup>

210 *Onderwijsbeleid sinds de jaren zeventig* 2000, p. 13, Eurybase 2009, p. 75 en Prick 2006, p. 29, 34-36 en 163.

211 Leune 2002, p. 31, Eurybase 2009, p. 58, Smeets & Rispens 2008, p. VII-VIII, 7-9, 11, 15 en 49 en *Jaarboek Onderwijs in cijfers* 2011, p. 225.

212 "Ten aanzien van leerlingen die extra zorg behoeven, is het onderwijs gericht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling." WPO, artikel 8, lid 4.

213 Eurybase 2009, p. 61, 193-197 en Smeets & Rispens 2008, p. VII-VIII, 7-9, 11, 15 en 49.

214 Smeets, e.a. 2007, p. 14 en 23 en Smeets & Rispens 2008, p. 21.

In de samenleving heerst begin 21<sup>e</sup> eeuw grote onvrede over het kennisniveau van leerlingen en is er weinig draagvlak voor gerealiseerde en voorgenomen onderwijsvernieuwingen. Het beeld bestaat dat leerlingen inhoudelijk te weinig leren en dat leerkrachten vooral begeleiden. Ook zijn er zorgen over het niveau van pabo-studenten en het taal- en rekenonderwijs.<sup>215</sup>

Derhalve wordt in 2007 een Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing ingesteld om onderwijsvernieuwingen te beoordelen en hieruit lering te trekken.<sup>216</sup>

De onderzoekscommissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing constateert onder meer dat het gevoerde onderwijsbeleid gebaseerd is op de (politieke en/of persoonlijke) visie van beleidsmakers en de beperkte financiële ruimte. Bij onderwijsvernieuwingen is niet of nauwelijks aandacht besteed aan de resultaten van wetenschappelijk onderzoek en / of draagvlak in het onderwijs.<sup>217</sup>

Begin 21<sup>e</sup> eeuw geeft het Innovatieplatform aan, dat meer aandacht voor getalenteerde leerlingen in het belang is van de economie en van de samenleving.<sup>218</sup> Desondanks blijft het egalitaire karakter kenmerkend voor het onderwijs. Gelijkheid wordt nog steeds veelal geïnterpreteerd als hetzelfde onderwijs aanbieden aan alle leerlingen en extra kansen geven aan degenen die relatief achterblijven. De zorg voor achterblijvende leerlingen prevaleert.<sup>219</sup>

De Onderwijsraad constateert in 2007 dat landelijk tussen de 12 en 18% van de leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs onder hun kunnen presteert. Het komt het meest voor bij leerlingen met een hoog IQ.<sup>220</sup> Door de hoge scores van degenen die relatief minder getalenteerd zijn, presteren Nederlandse leerlingen gemiddeld genomen wel goed. Leerlingen die echter over méér dan gemiddelde capaciteiten beschikken presteren juist relatief slecht.<sup>221</sup>

215 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 9-10.

216 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 7 en 10.

217 *Kamerstukken II 2007/08*, nr. 31 007, ondernr. 6, p. 130-131 en 188.

218 Mooij, e.a. 2007, p. 1, Henkens 2010, p. 3. en Bronneman-Helmers 2011, p. 218.

219 Mooij & Fettelaar 2010, p. 5 en Bronneman-Helmers 2011, p. 40.

220 *Presteren naar Vermogen 2007*, p.17 en 20.

221 Mooij & Fettelaar 2010, p. 1 en 5 en *Een stevige basis voor iedere leerling*, 2011, p. 16.

In het kader van de Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs 2007-2011 (§ 13.4.4) ontwikkelt de overheid in 2008 het Excellentieprogramma basis-onderwijs. Doel hiervan is om alle (zmal-)leerlingen die de potentie hebben om te excelleren tijdig te signaleren en passende uitdaging te bieden. Scholen dienen de betreffende leerlingen zelf te selecteren. Om het onderwijs te ondersteunen zijn landelijke projecten opgezet ten begeleiding van alle Nederlandse scholen en alle leerlingen en ouders. Voorbeelden van deze landelijke projecten zijn de digitale leeromgevingen Acadin.nl en de Digitale Topschool die verrijkende opdrachten bieden en een soort digitale plusklas vormen. Naast de landelijke projecten is een subsidieregeling ingevoerd voor het opzetten van lokale projecten. Het doel van de lokale projecten is dat scholen door samen te werken innovatieve onderwijsmethoden voor getalenteerden ontwikkelen. Het leren van elkaar neemt in deze projecten een centrale plaats in.<sup>222</sup>

Aangezien de integratie van het reguliere en het speciale onderwijs tot organisatorische en financieringsproblemen leidt, wordt het WSNS- en LGF-beleid vervangen. Begin 21<sup>e</sup> eeuw wordt het zogenoemde passend onderwijsbeleid ontwikkeld. Met dit beleid moeten alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een passende plek vinden in het onderwijs. In plaats van een openeinderegeling wordt budgetfinanciering ingevoerd. Getracht wordt om zoveel mogelijk kinderen met een lichamelijke- of verstandelijke beperking, langdurig zieke kinderen en kinderen met een psychiatrisch probleem of met ernstige gedrags- en ontwikkelingsstoornissen door middel van passend onderwijs in het reguliere onderwijs te houden. Daarentegen blijft het onderwijs van kinderen met een visuele, auditieve of communicatieve beperkingen landelijk georganiseerd en gebudgetteerd. Dit valt niet onder het passend onderwijs. En ook het Onderwijsachterstandenbeleid (OAB) blijft gehandhaafd.<sup>223</sup>

Eind 2012 is de Wet Passend onderwijs aangenomen door het Parlement. De wet treedt vanaf schooljaar 2014-2015 in werking en moet in 2020 zijn ingevoerd.<sup>224</sup>

---

222 Eurybase 2009, p. 59 en Mooij & Fettelaar 2010, p. 19-20.

223 Smeets & Rispens 2008, p. VIII, 7-8 en 10-11, Eurybase 2009, p. 195 en *Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage* 2013, p. 3 en 6.

224 *Passend onderwijs en kwaliteit (v)so* 2012, p. 1 en *Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage* 2013, p. 6.

Het Ministerie van OCW heeft eind januari 2014 het volgende op haar website vermeld:

*“Passend onderwijs, ondersteuning hoogbegaafde leerlingen*  
 Hoogbegaafde leerlingen hebben op school uitdaging nodig, anders gaan ze zich bijvoorbeeld vervelen. Scholen krijgen daarom geld van de overheid om deze groep goed te kunnen begeleiden.

*Weer samen naar school*

Leerlingen die hoogbegaafd zijn en leerproblemen hebben, kunnen hulp krijgen via Weer samen naar school. Dat is een samenwerking tussen gewone basisscholen en scholen voor speciaal basisonderwijs. Het is aan de samenwerkende scholen om te bepalen hoe dat gebeurt. Voor expertise en ondersteuning kunnen scholen terecht bij het Landelijk Informatiepunt (Hoog)begaafdheid.

*Topprestaties waarderen*

De overheid wil leerlingen de ruimte geven voor topprestaties. Ook wil de overheid een cultuur waarin die prestaties worden gewaardeerd. Gedragsproblemen bij (hoog) begaafde leerlingen zijn zo te voorkomen. Zo is er een digitale leeromgeving met uitdagende leerprogramma's. Universiteiten werken mee aan het Platform Bètatechniek.”<sup>225</sup>

Met de invoering van de Wet Passend onderwijs hebben onderwijsinstellingen vanaf 1 augustus 2014 de wettelijke zorgplicht om een goede plek te vinden voor een leerling. De schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor de organisatie van extra onderwijsondersteuning, in overleg met de ouders, leraren en gemeente(n). Zij moeten in regionale samenwerkingsverbanden afspraken maken hoe zij zorgdragen voor een passend onderwijsprogramma voor alle kinderen. In deze samenwerkingsverbanden hebben jeugdzorg en scholen voor primair, voortgezet en speciaal onderwijs zitting. Zij ontvangen gezamenlijk een budget voor het bieden van de extra ondersteuning. Alleen kinderen “die het echt nodig hebben” worden verwezen naar het speciaal onderwijs.<sup>226</sup>

In april 2013 dient het VVD-kamerlid Straus een motie in tegen het feit dat er voor zml-leerlingen geen aandacht is in het passend onderwijsbeleid.<sup>227</sup>

225 <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/ondersteuning-hoogbegaafde-leerlingen>, geraadpleegd eind jan. 2014.

226 Smeets & Rispens 2008, p. VIII en 49, Eurybase 2009, p. 193-194, *Voortgang passend onderwijs* 2013, p. 1 en *Passend onderwijs, 1e voortgangsrapportage* 2013, p. 3-4 en 6.

227 *Kamerstukken II* 2012/13, nr. 31 497, ondernr. 97.

**31 497****Passend onderwijs****Nr. 97****MOTIE VAN HET LID STRAUS**

Voorgesteld 11 april 2013

De Kamer,

gehoord de beraadslaging,

constaterende dat uit recent onderzoek van het CPB blijkt dat zowel in het voortgezet onderwijs als het basisonderwijs de prestaties van de beste Nederlandse leerlingen ver achterblijven bij veel andere ontwikkelde landen;

constaterende dat het doel van passend onderwijs is dat ieder kind goed onderwijs krijgt, onderwijs dat hen in staat stelt talenten te ontwikkelen en hen uitdaagt steeds een stap verder te zetten;

constaterende dat er nu pas plek is voor hoogbegaafde kinderen in het passend onderwijs als zij gedragsproblemen en/of psychische problemen krijgen;

overwegende dat deze categorie kinderen ook in staat gesteld moet worden om het beste uit hun talenten te halen;

verzoekt de regering, uiterlijk voor 1 oktober 2013 voorstellen te doen over hoe hoogbegaafdheid meegenomen kan worden bij de verdere invoering van passend onderwijs,

en gaat over tot de orde van de dag.

Straus

*Bron 6: Motie Tweede Kamerlid Straus, d.d. 11 april 2013*

Naar aanleiding van deze motie geeft OCW in de brief van 1 september 2013 en het Plan van aanpak toptalenten 2014-2018 van 10 maart 2014 aan, dat de aandacht voor excellente leerlingen, toptalenten, belangrijk is.<sup>228</sup> Het begrip toptalent wordt breed opgevat.<sup>229</sup>

Talent wordt door OCW in het kader van passend onderwijs gedefinieerd als:

“het vermogen om uit te blinken in een of meer vakken of vaardigheden. Dat vermogen is niet alleen aangeboren, het is vaak ook een zaak van oefening en doorzettingsvermogen. Toptalenten zijn overal in het onderwijs te vinden en blinken uit op cognitief, praktisch, technisch, creatief of sociaal gebied. Onderzoek laat zien dat op landelijke schaal zo’n 10 tot 20 procent van de leerlingen meer uitdaging aankan dan ze nu ervaart. Per klas zijn er dus drie tot vijf leerlingen die meer aankunnen. Hoogbegaafde leerlingen maken vaak onderdeel uit van deze groep. Zij verdienen net als alle andere leerlingen onderwijs, afgestemd op hun specifieke behoeftes.”<sup>230</sup>

In genoemde brief en plan van aanpak van OCW is de doelgroep hoogbegaafde kinderen uitgebreid naar de veel breder gedefinieerde groep toptalenten.

228 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1 en Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 1.*

229 *Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1 en Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 1.*

230 *Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 3 en Kamerstukken II 2012/13, 33 400 VIII, nr. 166, p. 1.*

Bij motie van 12 februari 2014 geeft Kamerlid Straus aan dat ingestemd wordt met de breder gedefinieerde doelgroep mede op basis van het WRR-rapport “Naar een lerende economie”. Dit rapport beveelt aan talenten op alle niveaus te ontwikkelen.<sup>231</sup>

 <b>Kamerstuk</b> Tweede Kamer der Staten-Generaal	
<b>Verelateerde informatie</b>  <b>Alle stukken in dossier</b> 3750-VIII (Hoofddossier) >	<b>33 750 VIII</b> <b>Vaststelling van de begrotingsstaten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (VIII) voor het jaar 2014</b>  <b>Nr. 91</b> <b>MOTIE VAN HET LID STRAUS</b> Voorgesteld 12 februari 2014 De Kamer, gehoord de beraadslaging, constaterende dat de WRR in het rapport «Naar een lerende economie» zich uitspreekt over de ontwikkeling van talenten op alle niveaus; constaterende dat de brief van de staatssecretaris verschenen is nog voor het rapport of de kabinetsreactie daarop bekend waren; overwegende dat onderwijs en de ontwikkeling van talent bijdragen aan het versterken van de economische positie van Nederland; overwegende dat het WRR-rapport een bijdrage aan dat debat levert; verzoekt de regering, bij het vertalen van de brief van de staatssecretaris naar het actieplan toptalent de aanbevelingen van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid ten aanzien van talent in het onderwijs mee te nemen, en gaat over tot de orde van de dag. Straus

Bron 7: Motie Tweede Kamerlid Straus, d.d. 12 februari 2014

Streven is dat iedere school een uitdagend en passend onderwijsaanbod gaat realiseren dat is gericht op de talentontwikkeling van elk kind, onverschillig of het een toptalent is of een leerachterstand heeft en extra ondersteuning behoeft. Scholen kunnen het onderwijs voor toptalenten uitdagender maken door verrijken, compacten en het versneld doorlopen van bepaalde schoolvakken. OCW stelt op tijdelijke basis financiering ter beschikking om een structureel uitdagend aanbod voor toptalenten op alle scholen te creëren. Scholen en besturen ontvangen op basis van de Bestuursakkoorden 2012-2015 jaarlijks € 30 miljoen voor excellente leerlingen van de basisschool en het voortgezet onderwijs. Tevens wordt € 29 miljoen extra geïnvesteerd in passend onderwijs voor kwetsbare zorgleerlingen en toptalenten.<sup>232</sup>

231 *Kamerstukken II 2013/14, nr. 33 750 VIII ondernr. 91, p. 1 en Steenbergen-Penterman, e.a. 2012, p. 72-73.*

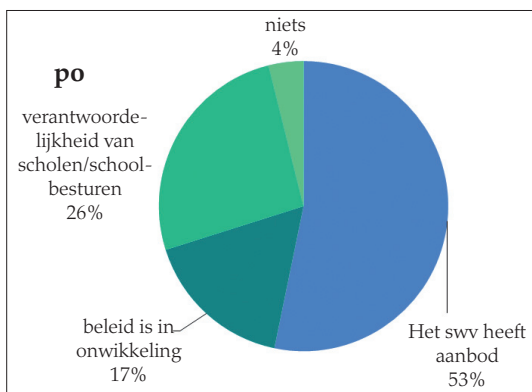
232 *Plan van aanpak Toptalenten 2014-2018, p. 11-13 en 20-21, Kamerstukken II 2014/15, nr. 34 000 VIII ondernr. 2, p. 11-12.*

In april 2014 geeft OCW aan dat Passend onderwijs van toepassing is op alle leerlingen, ook op zmal-leerlingen. Voor hen wordt eveneens een zogenoemd dekkend aanbod van voorzieningen gecreëerd. In de nieuwe samenwerkingsverbanden ontvangen zij Passend onderwijs in de drie aanwezige ondersteuningsvormen, te weten basisondersteuning, lichte en extra ondersteuning. Basisondersteuning moet door elke reguliere school in een samenwerkingsverband worden geboden. OCW geeft aan dat voor de meest getalenteerde en hoogbegaafde leerlingen een passend aanbod in de zin van verrijken, versnellen en compacte binnen de eigen groep voldoende uitdaging biedt.<sup>233</sup>

In haar brief "Passend onderwijs en hoogbegaafdheid" schrijft OCW:

"Heel veel hoogbegaafde leerlingen zullen met een goede basisondersteuning onderwijs binnen een reguliere school kunnen volgen dat aansluit bij hun mogelijkheden en rekening houdt met wat zij nodig hebben."<sup>234</sup>

OCW verwacht dat een deel van deze groep is gebaat bij lichte ondersteuning. Hierbij wordt het onderwijs in het geheel of voor een deel in aparte klassen in de reguliere school aangeboden, zoals in plusklassen. Aangenomen wordt dat leerlingen die niet alleen zeer makkelijk leren maar ook bijvoorbeeld een vorm van autisme hebben, in aanmerking komen voor extra ondersteuning het speciaal onderwijs.<sup>235</sup> Uit het rapport "Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging 2014" blijkt dat enkele (zeer) makkelijk lerenden deelnemen aan het speciaal (voortgezet) onderwijs.<sup>236</sup>



Bron 8: Uit de Zesde voortgangsrapportage november 2014: "Wat doet het samenwerkings-

233 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 1-2.

234 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 1-2..

235 *Passend onderwijs en hoogbegaafdheid* 2014, p. 2, *Passend onderwijs*, 6e voortgangsrapportage 2014, p. 2.

236 *Kwantitatieve gegevens opbrengstbevraging* 2014, p. 3, 5, 8 en 11.



*verband om hoogbegaafden een passende plek te geven?”<sup>237</sup>*

De samenwerkingsverbanden ontvangen vanaf het schooljaar 2015-2016 middelen om het eerder genoemde dekkende aanbod van voorzieningen te creëren. Het is de taak van de inspectie om de samenwerkingsverbanden erop aan te spreken in het geval een verband geen ondersteuningsaanbod voor zmal-leerlingen inricht.<sup>238</sup>

In het kader van de uitvoering van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK) wordt de invoering en uitwerking van de Wet Passend onderwijs oplettend gevolgd. Nederland heeft dit verdrag in 1995 ondertekend. Conform art. 23 en 29 van het IVRK dient het onderwijs te zijn afgestemd op de verschillen tussen leerlingen en aan te sluiten bij kinderen met een beperking en zmal-kinderen. Het onderwijs moet de talenten en geestelijke vermogens van het kind zo volledig mogelijk tot ontplooiing brengen.<sup>239</sup>

Het volgende is ontleend aan het Advies Kinderrechtenmonitor, mei 2012:

“Wat betreft passend onderwijs is het wenselijk niet alleen aandacht te besteden aan kinderen die minder goed kunnen meekomen, maar ook aan leerlingen die juist hoogbegaafd zijn. Als zij te weinig uitgedaagd worden, kunnen ze onder meer gaan onderpresteren (Inspectie van het Onderwijs 2011). Dit zou niet in overeenstemming zijn met het IVRK waarin gesteld wordt dat het onderwijs gericht dient te zijn op de zo volledig mogelijk ontplooiing van de talenten en geestelijke vermogens van het kind (artikel 29 lid 1 sub a). Het is dan ook wenselijk dat er in volgende edities van de Kinderrechtenmonitor periodiek cijfers worden gepresenteerd over de mate waarin het onderwijs afgestemd is op hoogbegaafde leerlingen. Hoeveel scholen hebben bijvoorbeeld handelingsplannen en speciale leerarrangementen voor deze groep leerlingen? Daarnaast zou aandacht besteed kunnen worden aan de inspanningen van de overheid om het onderwijs beter af te stemmen op hoogbegaafde leerlingen.”<sup>240</sup>

In deze paragraaf is aangegeven dat in de jaren '90 de onderwijspolitiek zich opnieuw richt op het bevorderen van gelijke kansen voor iedereen.

In de volgende paragraaf is beschreven hoe het egalitaire onderwijsbeleid van de rijksoverheid doorwerkt in het hedendaagse schoolbeleid. Dit is gerelateerd aan het beschrevene in de eerste twee delen van dit onderzoek.

237 *Passend onderwijs, 6e voortgangsrapportage* 2014, p. 6.

238 *Passend onderwijs, 6e voortgangsrapportage* 2014, p. 6.

239 IVRK, art. 2, 23, 28 en 29 en De Roos, e.a. 2012, p. 5, 102-103 en 106.

240 De Roos, e.a. 2012, p. 24.

### 13.4.7 Doorwerking rijksbeleid in egalitair schoolbeleid

Reguliere basisscholen ondersteunen in de jaren '90 zorgleerlingen intensiever door het WSNS- en het LGF-beleid. Om deze reden gaan basisscholen samenwerken met het speciaal onderwijs. Als gevolg hiervan worden in de jaren '90 de handelingsplannen in het reguliere onderwijs ingevoerd. In deze plannen zijn het pedagogisch en didactisch handelen opgenomen en de te hanteren omgangsmethode met de leerling. De ondersteuning van de zorgleerlingen door de basisscholen kan variëren van extra hulp in de eigen lesgroep door bijvoorbeeld de remedial teacher (RT'er) tot intensieve specialistische hulp in een aparte (bovenschoolse) groep.<sup>241</sup>

De organisatie van de interne leerlingenzorg en de taakinfilling van de intern begeleider (IB'er) is de verantwoordelijkheid van het gehele onderwijsteam van een school. De invulling van de leerlingenzorg is derhalve afhankelijk van de visie van de leerkrachten en van de zorgbehoeften van de leerlingen. Als gevolg hiervan kan de geboden zorg niet alleen per school maar ook per jaar variëren.<sup>242</sup>

Planmatig werken conform de cyclus 'signaleren, opstellen plan van aanpak, uitvoeren, evalueren en eventueel bijstellen' blijkt in de reguliere schoolpraktijk vooral beperkt te blijven tot het signaleren van problemen met schoolse vaardigheden. Deze signalering vindt plaats met behulp van het leerlingvolgsysteem.<sup>243</sup>

Scholen hanteren veelal de gemiddelde leerling als norm voor het bepalen van de hoeveelheid en soort leerstof en de verwerkingssnelheid hiervan. Gezien het gegeven dat leerkrachten tijdens hun opleiding ook nauwelijks kennis hebben opgedaan over zml-leerlingen, ligt dit ook in de lijn der verwachting (zie deel 2).<sup>244</sup>

In 2007 hebben leerkrachten in een onderzoek aangegeven met welke soort problemen hun zorgleerlingen te kampen hebben.<sup>245</sup>

De deelnemende leerkrachten geven aan dat 24% van hun zorgleerlingen verstandelijk beperkt is en 5% hoogbegaafd. In de vier grote steden zijn deze percentages respectievelijk 33% en 3%, en op het platteland 22% en 4%.<sup>246</sup>

Hoogbegaafdheid wordt relatief vaker gesignaleerd bij leerlingen met hoger opgeleide ouders.<sup>147</sup>

241 Bongaards & Sas 2003, p. 17, 19 en 48.

242 Bongaards & Sas 2003, p. 55.

243 Smeets & Rispens 2008, p. IX.

244 Mönks & Ypenburg 1993, p. 30 en 63.

245 Smeets, e.a. 2007, p. 1 en 100.

246 Smeets, e.a. 2007, p. 102 en 108.

247 Smeets, e.a. 2007, p. 184.

De vroegtijdige onderkenning van (z)mal- leerlingen in de eerste leerjaren op de basisschool verloopt moeizaam, zo constateert de Onderwijsraad in 2004. Zij wijt dit mede aan de afwachtende en soms negatieve houding van school en leraren en aan een slechte communicatie tussen school en ouders over signalering, diagnostisering en vaststelling gewenste aanpak en begeleiding van (z)mal-kinderen.<sup>248</sup>

De Onderwijsraad noemt twee belangrijke hindernissen die het opstellen van adequaat schoolbeleid op dit gebied belemmeren. Het eerste is dat veel scholen onvoldoende begrip hebben voor (z)mal-leerlingen en het tweede is dat scholen onvoldoende visie hebben over hoe met deze leerlingen kan worden omgegaan.<sup>249</sup>

In het volgende wordt hierop nader ingegaan.

Uit het feit dat op scholen veelal het beeld heerst dat (z)mal-leerlingen zich wel zonder extra begeleiding en zorg zullen redden, blijkt dat scholen onvoldoende begrip hebben voor zmal-leerlingen. Als gevolg hiervan wordt geen prioriteit gegeven aan de investering in kennis en vaardigheden van leerkrachten of begeleiders om deze leerlingen te kunnen identificeren en begeleiden. De leerlingen zijn dan afhankelijk van de welwillendheid en het begrip van hun leerkrachten en de inspanningen van hun ouders.<sup>250</sup>

Uit het pabo-lesboek: Bongaards, B en J. Sas, "Praktijkboek leerlingenzorg. Omgaan met zorgleerlingen in de school", Wolters-Noordhoff, Groningen/Houten, 2003.<sup>251</sup>

"Niet iedereen is ervan overtuigd dat men aan de problemen die een hoogbegaafd kind kan hebben, dezelfde zwaarte moet toekennen als aan kinderen met leerproblemen van andere aard." [...] "Hoogbegaafd zijn is een pluspunt als je er iets mee kunt en de omgeving mogelijkheden daartoe biedt. In dat geval kunnen niet alleen de hoogbegaafde zelf, maar wellicht ook de leerlingen in zijn omgeving daar veel voordeel van hebben."<sup>252</sup>

Een team van leerkrachten zou een plan van aanpak over het omgaan met hoogbegaafdheid moeten opstellen. Hierin moeten afspraken worden vastgelegd over de status van hoogbegaafden binnen de aangeboden zorg, waaronder

248 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39.

249 *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39-40.

250 Mönks & Ypenburg 1993, p. 58 en *Hoe kan onderwijs meer betekenen voor jongeren?* 2004, p. 39-40.

251 In studiejaar 2006-2007 is dit studieboek verplicht voor de pabo-studenten van de Hogeschool Leiden.

252 Bongaards & Sas 2003, p. 285.

“Wat gaan we doen als er een vermoeden van hoogbegaafdheid bij een kind is? Welke prioriteit krijgt het? Doen we nader onderzoek, krijgt het kind extra hulp of gaan bijvoorbeeld leerlingen met leerachterstanden daarin voor?”<sup>253</sup>

En uit het boek “Slim beleid” van Van Gerven:

“Bij de ontwikkeling van beleidsplannen hoogbegaafdheid staat steeds de vraag centraal:

“Wat vinden wij als team op onze school, binnen onze mogelijkheden, passend onderwijs voor hoogbegaafde leerlingen, en hoe kunnen wij dit vormgeven?”<sup>254</sup>

Naast het hebben van begrip voor zmal-leerlingen, dienen scholen ook een visie te hebben over hoe zij met de leerlingen moeten omgaan. Om adequaat schoolbeleid op te stellen, zoals de Onderwijsraad aangeeft, zal een school de nodige activiteiten moeten ondernemen. Niet alleen moet een school c.q. onderwijsteam onderkennen en erkennen dat zich zmal-leerlingen op school bevinden, maar ook zal het gemotiveerd moeten zijn om deze leerlingen interessante en uitdagende leerstof aan te bieden. Tevens zal mogelijk bijscholing nodig zijn voor onderwijsactoren en zal verrijkend lesmateriaal georganiseerd moeten worden.<sup>255</sup>

Het gebrek aan begrip en aan visie is gerelateerd aan het gegeven dat onderwijs- en beleidsactoren op basisschool- en hogeschoolniveau niet of onvoldoende beschikken over kennis over zmal-leerlingen (zie deel 1 en 2). Adequaat schoolbeleid opstellen voor zmal-leerlingen is in een dergelijke situatie nagenoeg onmogelijk.

Tevens vormt het feit dat scholen zelf moeten investeren in het onderwijs aan deze leerlingen een belemmerende factor. Voor de extra maatregelen die scholen voor zmal-leerlingen moeten treffen, ontvangen zij geen extra financiering. Sterker nog, wanneer een school een onderpresterende leerling stimuleert door hem te versnellen, dan ontvangt de school een jaar minder financiering voor deze leerling.<sup>256</sup>

Een versnelde leerling is een besparing voor de gemeenschap maar niet voor de betreffende school.<sup>257</sup>

In het volgende hoofdstuk worden de bevindingen van dit derde deel van de dissertatie samengevat en de derde deelvraag beantwoord.

253 Bongaards & Sas 2003, p. 287.

254 Van Gerven 2008, p. 1.

255 Mönks & Ypenburg 1993, p. 30, 36 en 63.

256 Doolaard & Oudbier 2010, p. 29, Henkens 2010, p. 9 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 40.

257 Doolaard & Oudbier 2010, p. 29, Henkens 2010, p. 9 en Bronneman-Helmerts 2011, p. 40.