



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

Met het afronden van de drie deelonderzoeken zijn de drie deelvragen beantwoord. In dit hoofdstuk wordt op basis van deze resultaten antwoord gegeven op de vraagstelling van deze dissertatie:

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

In hoofdstuk 1 van dit onderzoek is naar voren gekomen dat het voortdurende debat of het onderwijs moet worden aangepast aan de leerbehoeften van hoogbegaafde leerlingen en de teneur van dit debat indruisen tegen het gelijkheidsbeginsel dat is voorgeschreven in het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind, Recommendation 1248 de Raad van Europa en het advies van het Europees Economisch en Sociaal Comité uit 2013.

De dissertatie heeft een interdisciplinair karakter, waarin theorieën en inzichten worden besproken uit de psychologie, filosofie, rechtswetenschap, politieke theorieën, pedagogiek en andere disciplines.

In § 15.1 zijn de conclusies van het onderzoek opgenomen en wordt de vraagstelling beantwoord. In § 15.2 is het onderzoek samengevat.

15.1 CONCLUSIES

In de samenleving, de politiek en het onderwijs in Nederland wordt met enige regelmaat gedebatteerd over de vraag of het onderwijs aan begaafde, hoogbegaafde of excellente leerlingen moet worden aangepast. Ter beantwoording van deze vraag hebben diverse wetenschappers onderzoek gedaan. Aangezien echter het debat over het antwoord op deze vraag voortduurt, is de vraagstelling van mijn onderzoek als volgt:

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

Om de vraagstelling te kunnen beantwoorden zijn allereerst de kernbegrippen zeer makkelijk lerend (§ 15.1.1) en wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen (§ 15.1.2) gedefinieerd.

Vervolgens zijn het in dit onderzoek gehanteerde conceptuele model (§ 15.1.3) en de deelvragen toegelicht (§ 15.1.4). Ten slotte is de vraagstelling beantwoord (§ 15.1.5).

15.1.1 Definitie van zeer makkelijk lerend

In deze paragraaf wordt de classificatie van IQ-niveaus in de schoolsituatie weergegeven (§ 15.1.1.1). Vervolgens wordt ingegaan op de definities van zeer makkelijk lerenden in de wetenschappelijke literatuur (§ 15.1.1.2), waarna de in dit onderzoek gehanteerde zmal-definitie wordt beschreven (§ 15.1.1.3). Aangezien de meervoudige intelligentietheorie in het onderwijs veel wordt toegepast, wordt in hoofdlijnen op deze theorie ingegaan (§ 15.1.1.4).

15.1.1.1 Classificatie IQ-niveaus in schoolsituatie

Het begrip zeer makkelijk lerend komt in de literatuur als zodanig niet voor. In de classificatie van intelligentiescores wordt bij een IQ-score van hoger dan 130 uitsluitend gesproken over hoogbegaafd of zeer begaafd.

Gewoonlijk wordt de in de psychologie gehanteerde classificatie bij IQ-scores lager dan 90 aangepast wanneer deze wordt gebruikt in de schoolomgeving, maar bij IQ-scores van 90 of hoger vindt deze aanpassing niet plaats. Zo wordt bij een IQ-score van 50 tot en met 69 in de schoolomgeving de meer pedagogische classificatie zeer moeilijk lerend gehanteerd om aan te geven dat sprake is van een cognitieve achterstand en niet de in de psychologie gehanteerde classificatie licht intellectuele of verstandelijke beperking. Voor de betrokken leerlingen, ouders en schoolactoren blijkt het meerwaarde te hebben als de naamgeving aan de omgeving is aangepast. Met behulp van deze classificatie wordt namelijk de situatie van het kind verduidelijkt, zonder dat een bepaalde connotatie wordt meegegeven.

Aangezien het voorliggende onderzoek betrekking heeft op het basisonderwijs, is de classificatie bij IQ-scores van 90 of hoger eveneens aangepast aan het gebruik in de schoolomgeving. Hierbij worden de pendanten van de classificaties bij IQ-scores lager dan 90 toegepast. Dit leidt tot de volgende classificatie:

Zeet moeilijk lerend	bij de score 50 – 69,
Moeilijk lerend	bij de score 70 – 79,
Matig lerend	bij de score 80 – 89,
Gemiddeld lerend	bij de score 90 – 110,
Bovengemiddeld lerend	bij de score 111 – 120,
Makkelijk lerend	bij de score 121-130 en
Zeet makkelijk lerend	bij de score hoger dan 130.

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

Voor de in de psychologie gehanteerde classificatie hoogbegaafd of zeer begaafd bij een IQ-score van hoger dan 130 wordt in de schoolomgeving de pendant hiervan op de normaalverdeling, zeer moeilijk lerend, als richtsnoer genomen.

Dit resulteert in de classificatie: zeer makkelijk lerend (zmal).

15.1.1.2 Definities zeer makkelijk lerend in de literatuur

Het is opmerkelijk te noemen dat er in de wetenschappelijke literatuur overeenstemming is over de structuur van intelligentie en over de definities van intelligentie en van verstandelijke beperking, maar nog niet over de definitie van hoogbegaafd of zmal.

Sinds begin 21^e eeuw blijkt er in de wetenschap nagenoeg consensus te zijn over de definitie van het begrip intelligentie. Algemene intelligentie of *general intelligence (g)*¹ wordt beschouwd als één globale capaciteit waaraan een aantal cognitieve vaardigheden kunnen worden onderscheiden. Het hiërarchisch Cattell-Horn-Carroll (CHC)- intelligentiemodel wordt in de psychologie beschouwd als de beste beschrijving van de structuur van intelligentie, zo geven Geelhoed, Resing en Mackintosh aan. Op dit model zijn veel intelligentietests gebaseerd.

Sinds 1959 is er overeenstemming over de definitie van het begrip verstandelijke beperking. In deze definitie komt tot uiting dat er een relatie is tussen intelligentie en de mate waarin mensen met een beperkte begaafdheid het vermogen hebben zichzelf aan te passen aan hun omgeving, sociale redzaamheid genaamd. Men spreekt van een verstandelijke beperking wanneer sprake is van een significant benedengemiddeld intellectueel functioneren en van substantiële beperkingen in het aanpassingsvermogen. Beide tekorten moeten zich voordoen tijdens de periode van de ontwikkeling van kind tot volwassene, ofwel vóór de 18^e verjaardag.

Aangezien hoogbegaafd een classificatie is die vanuit de psychologische literatuur over intelligentie wordt toegekend aan een specifieke IQ-score, is het begrip in dit onderzoek gezien vanuit deze invalshoek.

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

1 Door Spearman ook wel aangeduid als 'g'.

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

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

In psychometrische termen houdt dit in dat een individu zeer makkelijk lerend is, als hij beschikt over een zeer hoge algemene intelligentie die tot uiting komt in een IQ-score van 130 of hoger.

In het CHC-model is het element omgeving voor een belangrijk deel verwerkt in de gekristalliseerde intelligentie en het element persoonlijkheid, in de zin van creativiteit, in de fluïde intelligentie.² Observaties van het individu op school, thuis of in een testsituatie kunnen aanvullende informatie verschaffen over de fluïde intelligentie.

In de hoogbegaafdheidsliteratuur wordt in het algemeen een individu als hoogbegaafd beschouwd, als deze beschikt over hoge intellectuele capaciteiten, in casu een IQ-score van 130 of meer, en daarnaast beschikt over specifieke persoonlijkheidsfactoren en verkeert in een ondersteunende omgeving die faciliteren dat de intellectuele capaciteiten van het individu tot uiting komen.

Wat betreft specifieke persoonlijkheidsfactoren wordt bedoeld op zelfvertrouwen, volharding casu quo taakgerichtheid, creativiteit, motivatie en sociale competentie.

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

Wanneer de genoemde definities op basis van de psychologische literatuur en uit de hoogbegaafdheidsliteratuur worden vergeleken, blijken deze overeen te komen op wat betreft de genoemde intellectuele capaciteiten. Bij beide definities wordt een IQ-score genoemd van 130 of meer. Wat betreft de persoonlijkheidsfactoren worden in beide definities zowel motivatie als aanpassingsvermogen of sociale competentie/redzaamheid relevant genoemd.

2 Gekristalliseerde intelligentie, het verbale vermogen, is een cognitieve vaardigheid die vooral door ervaring en leren zijn bepaald. Het is een maat voor de hoeveelheid kennis en vaardigheden die gedurende het levens is opgedaan en toegepast. De omgeving speelt hierbij een belangrijke rol, zoals cultuur, sociaaleconomisch milieu, opvoeding en school. Bij fluïde intelligentie, of het vermogen tot redeneren, gaat het over relatief nieuwe problemen waarbij maar beperkt kan worden teruggevallen op verworven kennis of geleerde vaardigheden. Het is een maat voor de flexibiliteit in denken en het vermogen om abstract te redeneren. Het bevat aspecten van intelligentie die aangeboren zijn. Het accent ligt op inductief en deductief redeneren (§ 2.1.4)

In de intelligentieliteratuur worden daarnaast nog emotie, aandacht en concentratie genoemd en in de zmal-literatuur persoonlijke belangstelling en zelfvertrouwen. Deze persoonlijkheidsfactoren lijken in elkaars verlengde te liggen. Een individu zal immers beschikken over persoonlijke belangstelling voor het onderwerp en over voldoende zelfvertrouwen wanneer hij over dit onderwerp casu quo over zichzelf positieve emoties koestert en wanneer hij beschikt over voldoende aandacht en concentratie. Tevens is bij beide definities de omgeving van belang voor het tot uiting komen van de begaafdheid. In de psychologische en de hoogbegaafdenliteratuur worden als relevant genoemd: de cultuur, het sociaaleconomisch milieu of sociale omgeving, de opvoeding c.q. gezin of familie en de school.

Bij vergelijking van de psychologische literatuur en de hoogbegaafdheidsliteratuur zijn ook verschillen te benoemen.

Creativiteit is in de psychologische literatuur onderdeel van de intellectuele capaciteiten, in het bijzonder de factor fluïde intelligentie. Als gevolg hiervan is creativiteit in de score van de intelligentietest verwerkt. In de wetenschappelijke literatuur over hoogbegaafdheid wordt creativiteit veelal gezien als een persoonlijkheidsfactor.

De invloed van de omgeving op het tot uiting komen van de intelligentie is in de psychologische literatuur verwerkt in de algemene intelligentie of *g* via de factoren gekristalliseerde en fluïde intelligentie. De omgevingsinvloeden zijn derhalve in de score van de intelligentietest verwerkt. In de hoogbegaafdheidsliteratuur worden omgevingsfactoren veelal als voorwaarde gezien voor het tot uiting komen van prestaties van hoogbegaafden. Daarom hebben sommige wetenschappers de omgeving apart opgenomen in de definitie en/of spreken sommigen pas van hoogbegaafdheid als de omgeving meewerkt.³ Het laatste kan inhouden dat hoogbegaafde kinderen die niet worden opgemerkt door hun omgeving, ook niet als zodanig worden gedefinieerd.

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

15.1.1.3 Gehanteerde definitie zeer makkelijk lerend

Op basis van de vergelijking van de hoogbegaafdsdefinities uit de psychologische literatuur en uit de hoogbegaafdheidsliteratuur kan worden geconcludeerd dat de definities voor een groot deel overeenkomen. Op basis hiervan resulteert de volgende definitie:

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

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

Uitgangspunt is dat de intelligentietest is gebaseerd op het Cattell-Horn-Carroll- of CHC-model.

In een IQ-score die op het CHC-model is gebaseerd is de invloed van de omgeving en de persoonlijkheid van de betrokkene tot op zekere hoogte verwerkt. Derhalve is ervoor gekozen deze invloed niet ook nog afzonderlijk in de definitie van zeer makkelijk lerend op te nemen.

15.1.1.4 De in het onderwijs populaire intelligentietheorie

Hoewel onder wetenschappers nagenoeg consensus is over de intelligentiedefinitie en het hiërarchisch model van de intelligentiestructuur, wijkt de meervoudige intelligentietheorie van Gardner hiervan volledig af. Het uitgangspunt van deze theorie is dat er geen algemene intelligentie of *g* is, maar dat er verschillende en onafhankelijke intelligenties bestaan die zijn gekoppeld aan verschillende hersenfuncties. Hij onderscheidt eerst acht intelligenties en breidt deze later uit naar tien.⁴ Volgens Gardner bezit ieder individu deze intelligenties. Doordat individuen deze intelligenties in verschillende mate bezitten ontstaan prestatieverschillen.

Gardner baseert zijn onderscheid in verschillende intelligenties op onder meer gegevens over het functioneren van personen met hersenletsel en van mensen met speciale vaardigheden, waaronder autistische en hoogbegaafde kinderen. Tevens onderbouwt hij zijn theorie op bijvoorbeeld de geschiedenis van de taalontwikkeling.

Het onderwijs moet volgens Gardner optimaal aansluiten bij het specifieke profiel van goede en zwakkere intelligenties van het individuele kind. "De vraag daarbij is niet zozeer 'hoe intelligent is dit kind' maar 'hoe is dit kind intelligent'."⁵

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

Het eerste kritiekpunt betreft de these van de meervoudige intelligentietheorie dat er geen algemene intelligentie of *g* is, maar dat er ten minste acht verschillende en onafhankelijke intelligenties bestaan. Uit verscheidene onderzoeken is echter gebleken dat drie van deze als verschillend en onaf-

4 Te weten: (1) verbaal-linguïstische intelligentie, (2) logisch-mathematische intelligentie, (3) visueel-ruimtelijke intelligentie, (4) lichamelijk-kinesthetische intelligentie, (5) muzikaal-ritmische intelligentie, (6) intrapersonlijke intelligentie, (7) interpersoonlijke intelligentie, (8) natuurgerichte intelligentie, (9) spirituele intelligentie en (10) existentiële intelligentie.

5 Geelhoed, Struiksmā & Moesker 2008, p. 427.

hankelijk beschouwde intelligenties niet geheel onafhankelijk van elkaar zijn en wel degelijk gerelateerd zijn aan de algemene intelligentie of g.

Het tweede kritiekpunt op de theorie van Gardner betreft de aanname dat er een relatie is tussen de diverse intelligenties en hersenfuncties. Deze relatie is echter (nog) niet aangetoond.

Het derde en veel geuite kritiekpunt is dat in Gardners theorie verschillende menselijke vaardigheden intelligenties worden genoemd. Zo wordt communiceren bijvoorbeeld beschouwd als een vorm van interpersoonlijke intelligentie. Door het begrip intelligentie een andere invulling te geven dan gebruikelijk, ontstaat begripsverwarring. Hierdoor wordt het verschil tussen intelligentie in cognitieve zin en het beschikken over talenten en vaardigheden onduidelijk.

Volgens Mackintosh heeft Gardner naar aanleiding van het laatste kritiekpunt aangegeven dat hij voor alle talenten, vaardigheden en vermogens dezelfde benaming wil hanteren, om te voorkomen dat intelligentie als waardevoller of belangrijker wordt beschouwd dan talenten of vaardigheden.

De meervoudige intelligentietheorie is bij de definiëring van zeer makkelijk lerend in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

De reden hiervoor is dat er onder wetenschappers, na uitgebreid en langdurig onderzoek, nagenoeg consensus is over de intelligentiedefinitie en het hiërarchisch model van de intelligentiestructuur. De meervoudige intelligentietheorie wijkt hiervan sterk af en psychologen en psychometristen hebben fundamentele kritiek op deze theorie geuit.

Opmerkelijk is dat ondanks deze fundamentele kritiek de meervoudige intelligentietheorie in het onderwijs in het bijzonder in de belangstelling staat.

In § 15.1.2 wordt het kernbegrip wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen gedefinieerd.

15.1.2 Definiëring van wetenschappelijke kennis over zmal-onderwijs

Hoewel reeds in 1900, bij de invoering van de leerplicht, de vraag of het onderwijs aan zeer moeilijk lerende kinderen moet worden aangepast bevestigend is beantwoord, wordt over dezelfde vraag ten aanzien van zmal-kinderen tot op heden veelvuldig gedebatteerd.

In dit onderzoek is nagegaan waarom aanpassing van het onderwijs aan zmal-leerlingen nodig is (§ 15.1.2.1). Vervolgens is nagegaan op welke aandachtsgebieden zmal-leerlingen behoefte hebben aan aanpassing van het onderwijs (§ 15.1.2.2) en welke internationale ervaringen met deze aanpassingen zijn opgedaan (§ 15.1.2.3). Ten slotte is de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-leerlingen gedefinieerd (§ 15.1.2.4).

15.1.2.1 Noodzaak van onderwijsaanpassing

Om na te gaan waarom het onderwijs aan zml-leerlingen moet worden aangepast, is het *nature-nurture* debat geanalyseerd, is het leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie bestudeerd en zijn de gevolgen van een afwijkend leerproces in kaart gebracht.

Nature-nurture debat

Het *nature-nurture* debat betreft het uit de 17^e eeuw daterende maar nog steeds actuele debat over de vraag of menselijke eigenschappen als intelligentie of persoonlijkheid zijn aangeboren, *by nature*, of aangeleerd, *by nurture*. Dit debat is van belang voor het onderwijs, omdat de in de samenleving dominante overtuiging op het gebied van *nature-nurture* mede de wijze bepaalt waarop het onderwijsbeleid wordt vormgegeven en de leerlingen onderwijs ontvangen.

Begin 20^e eeuw heeft de Amerikaanse psycholoog Watson, grondlegger van het behaviorisme, aangegeven dat het menselijk gedrag vanuit behavioristisch perspectief een reactie of *response* is op een prikkel of *stimulus*. Watson is er van overtuigd dat ieder gezond kind, onafhankelijk van zijn talenten, voorkeuren of voorouders, in staat is om een specialist te worden als arts, advocaat, artiest, bedelaar of dief. Sindsdien is hier veel onderzoek naar verricht.

Zo hebben Ericsson, Krampe en Tesch-Römer het effect van *nurture* onderzocht. Zij zijn nagegaan wat het effect is van oefenen op de prestaties van musici. In 1993 concluderen zij dat de verschillen tussen de prestaties van experts en 'normale' volwassenen niet is gebaseerd op aangeboren talent, maar op oefening. Hierdoor worden namelijk selectief slapende genen geactiveerd die in het DNA zitten van alle gezonde kinderen. Ericsson claimt dat langdurig, ongeveer 10.000 uur, deskundig en gemotiveerd oefenen voldoende is om op het niveau van een expert te presteren.

Daarop zijn verschillende onderzoekers nagegaan of de *deliberate practice* van 10.000 uren intensief oefenen inderdaad voldoende is om als expert te presteren. Uit deze onderzoeken blijkt dat *nurture* alleen de prestatieverschillen niet kan verklaren. Niet iedereen heeft evenveel oefening en tijd nodig om een expert te worden en sommigen halen het expertniveau nooit.

Uit verschillende onderzoeken in de 21^e eeuw blijkt volgens Mackintosh daarentegen, dat *nature* en *nurture* beide van belang zijn voor de ontwikkeling van intelligentie. Verwantschapsonderzoeken hebben hiervoor dermate veel bewijs opgeleverd, dat nog meer onderzoek op dit terrein nauwelijks toegevoegde waarde heeft.

Volgens Mackintosh wordt de invloed van erfelijkheid op het IQ van de hedendaagse westerse populatie geraamd tussen de 40% en 70%. De omgeving blijkt echter ook een groot effect te hebben op de testresultaten van kin-

deren. Als kinderen jong zijn, is het effect van de omgeving of *nurture* op intelligentie het grootst. Wanneer zij ouder worden wordt het effect van de erfelijkheid of *nature* groter. Na het 8^e jaar blijken de IQ-scores min of meer stabiel te blijven: "IQ tests are highly reliable. By the age of 8 or so, indeed, childhood IQ predicts adult IQ surprisingly well, and your IQ score remains reasonably stable throughout your adult life."⁶

Of een individu succesvol is, blijkt in de praktijk niet alleen afhankelijk te zijn van intelligentie. De correlatie tussen IQ en succes is veelal minder dan 50%. Wanneer een bepaald prestatieniveau is bereikt, blijkt expertise belangrijker te zijn dan intelligentie om succesvol te zijn, geeft Mackintosh aan. Uit onderzoek naar succesvolle wetenschappers, architecten en ondernemers is eveneens gebleken dat hebben van kennis en ervaring cruciaal is om succesvol te zijn.

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

Uit de vele onderzoeken kan worden geconcludeerd dat zowel *nature* als *nurture* ten grondslag liggen aan menselijke intelligentie.

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

Het omgevingseffect op de intelligentie is bij jonge kinderen het grootst.

Voor het onderwijs betekent dit, dat:

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

Hoewel dit resultaat uit vele onderzoeken blijkt, leven hierover in de publieke opinie en onder psychologen bepaalde misvattingen onverminderd voort, zo geeft Mackintosh aan. Hij benadrukt dat wetenschappelijke argumenten moeten worden beoordeeld op hun wetenschappelijke merites en niet op de overeenstemming van deze argumenten met persoonlijke sociale en politieke overtuigingen.

Leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie

Uit de literatuur over het leerproces van leerlingen met een afwijkende intelligentie komt naar voren, dat het verloop van het leerproces in grote mate afhankelijk is van het intelligentieniveau van de leerling.

Bij leerlingen met een IQ onder de 85 en boven de 130 sluit het reguliere onderwijs niet (goed) aan bij hun leerproces.

Vanwege hun afwijkende leerproces hebben zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen behoefte aan aangepast onderwijs.

Wanneer kinderen een (zeer) afwijkend leerproces hebben, kan het leren voor hen een bron van frustraties worden. Als gevolg hiervan kunnen leerlingen leer- en gedragsproblemen gaan vertonen.

Als kinderen leer- en gedragsproblemen vertonen, moeten hun leervorderingen in kaart worden gebracht. Een (individueel) screeningsonderzoek is hierbij de eerste stap en een belangrijk hulpmiddel, omdat dit onderzoek laagdrempelig en eenvoudig is en van groot belang bij de signalering van problemen.

Voor een individueel screeningsonderzoek kunnen de scores worden gebruikt uit de periodieke screeningsprocedure van de basisscholen, veelal leerlingvolgsysteem genoemd. Veel (basis-)scholen gebruiken een leerlingvolgsysteem. De scores uit dit systeem kunnen worden omgerekend naar de didactische leeftijd, het didactische leeftijdsequivalent en het gemiddelde leerrendementsquotiënt van de leerling. Vervolgens kan een leerprofiel van het kind worden opgesteld waaruit blijkt in hoeverre het (deel)vaardigheden beheerst.

Voor leerlingen met leer- en gedragsproblemen biedt het (individueel) screeningsonderzoek op de basisschool een belangrijk hulpmiddel om te signaleren of deze problemen worden veroorzaakt door afwijkende intelligentie.

Het leerrendementsquotiënt (LRQ) geeft aan of de leerresultaten van een kind overeenkomen met de te verwachten leerresultaten.

Door het LRQ te berekenen kan de basisschoolleerkracht in kaart brengen of het kind een leerachterstand of leervoorsprong heeft. Het leerproces van een zeer moeilijk of zeer makkelijk lerende leerling is hiermee kwantitatief in beeld te brengen. Daarnaast kan het LRQ als evaluatiecriterium dienen om te bepalen of het onderwijs aansluit bij de behoefte van de leerling. Wanneer een verwacht LRQ niet wordt gehaald, dan sluit mogelijk de gekozen onderwijsmethodiek niet goed aan.

Opmerkelijk is dat in de bestudeerde psychodiagnostische handboeken alleen aandacht wordt besteed aan kinderen met een laag leerrendementsquotiënt (LRQ) ofwel een leerachterstand en niet aan leerlingen met een hoog LRQ.

Tevens is opmerkelijk dat in de hoogbegaafdheidsliteratuur geen melding wordt gemaakt van dit psychodiagnostische instrumentarium.

Dit, terwijl Terman reeds in 1919 gebruik heeft gemaakt van het begrip *school progress* of *progress quotient* (PQ).

Terman heeft in 1919 de leervorderingen van kinderen onderzocht door de methode doortoetsen, of *above-level testing* toe te passen. Daarbij heeft hij PQ als maat gebruikt om aan te geven in hoeverre de vooruitgang of het leerrendement van zml-kinderen afwijkt van dat van kinderen met een gemiddelde intelligentie.

In het volgende wordt ingegaan op de leer- en gedragsproblemen die leerlingen met een (zeer) afwijkend leerproces kunnen gaan vertonen wanneer het onderwijs niet of in beperkte mate is aangepast aan hun leerproces.

Gevolgen van een afwijkend leerproces

De problemen en ervaringen die een kind met een afwijkend leerproces op school en bij het leren opdoet, blijken belangrijke consequenties te kunnen hebben. Het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind worden hierdoor in aanzienlijke mate in negatieve zin bepaald.

Zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen blijken te worden geconfronteerd met vergelijkbare problemen.

De mogelijkheden van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende kinderen komen (geheel) niet overeen met de eisen en verwachtingen in hun onderwijs- en zorgomgeving.

Waar zeer moeilijk lerende kinderen worden *overvraagd*, worden zeer makkelijk lerende leerlingen in feite *ondervraagd*. Van ondervraging wordt in de literatuur echter geen melding gemaakt.

Voor dit onderzoek is een definitie van ondervraging opgesteld die is afgeleid van de definitie van overvraging die in de literatuur wordt gehanteerd. Deze definitie luidt:

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

In het voorliggende onderzoek is naar voren gekomen dat zeer makkelijk lerenden niet alleen te maken kunnen hebben met het eenzijdige afstemmingsprobleem van ondervraging, maar ook met een tweezijdig afstemmingsprobleem. Een dergelijk wederzijds probleem wordt in dit onderzoek *incongruentie* genoemd. Dit is als volgt gedefinieerd:

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

Door ondervraging en incongruentie gaan zeer makkelijk lerenden leer- en gedragsproblemen vertonen.

De volgende problemen van zmal-leerlingen worden in de wetenschappelijke literatuur genoemd:

- onderpresteren;
- belemmering in de ontwikkeling;
- motivatieverlies;
- verveling;
- depressieve stoornissen;
- sociale en emotionele problemen en
- psychische problemen.

Wanneer zmal-leerlingen niet adequaat worden begeleid, kunnen zij uiteindelijk uitvallen uit het onderwijssysteem, zo is gebleken uit onderzoek van de Universiteit Nijmegen.

De problemen van zmal-leerlingen worden nagenoeg uitsluitend veroorzaakt door afstemmingsproblemen tussen de omgevingsactoren en de zeer makkelijk lerende. De leer- en gedragsproblemen beïnvloeden niet alleen het functioneren van deze leerlingen op de basisschool, maar ook hun functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.

15.1.2.2 Aandachtsgebieden onderwijsaanpassingen

Gebleken is derhalve dat ondervraging en incongruentie leiden tot problemen van zmal-leerlingen op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied.

Door de probleemgebieden als uitgangspunt ten nemen, kunnen de volgende drie doelen voor het onderwijs aan zmal-leerlingen worden geformuleerd:

- 1 het bieden van cognitieve uitdagingen;
- 2 het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
- 3 het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.

Leerkrachten, schoolmanagement en -bestuur spelen bij de aanpassing van het onderwijs een cruciale rol. De leerkracht vervult hierbij een sleutelrol, omdat hij bepalend is voor de signalering en de begeleiding van de zmal-leerling op de drie aandachtsgebieden. Het schoolmanagement en -bestuur zijn verantwoordelijk voor de zorg(-structuur) voor zmal-leerlingen, het tolerante schoolklimaat en de flexibele schoolorganisatie.

15.1.2.3 Internationale ervaringen met onderwijsaanpassingen

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat in het bijzonder met het bieden van cognitieve uitdagingen en het creëren van een stimulerende omgeving op internationaal niveau ervaring is opgedaan. Van de cognitieve uitdagingen blijkt versnelling relatief de meest positieve effecten op te leveren in vergelijking met de overige leerarrangementen.

Uit vele (inter-) nationale onderzoeken blijkt dat versnelde zmal-leerlingen op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter functioneren dan hun klasgenoten die gemiddeld 1 jaar ouder zijn. Op beide gebieden ontstaan weinig tot geen aanpassingsproblemen.

Kwalitatieve programmaverrijking wordt, naast versnelling, al sinds 1960 beschouwd als noodzakelijk voor de zmal-leerling.

Verschillende onderzoekers benadrukken dat kwantitatieve verrijking moet worden vermeden, omdat de leerlingen hierbij alleen meer van hetzelfde wordt aangeboden.

De leerlingen worden dan slechts bezig gehouden, waardoor hun potentiële ontwikkelingsmogelijkheden juist worden verminderd.

Plusgroepprogramma's en speciale groepen of scholen voor zeer makkelijk lerenden blijken positievere effecten te hebben op de schoolprestaties van deze leerlingen dan verrijkingsprogramma's binnen de klas.

Met het creëren van een positieve en begrijpende schoolomgeving voor (zeer) makkelijk lerende leerlingen zijn op internationaal niveau eveneens ervaringen opgedaan. In de Verenigde Staten is het gebruikelijk dat onder-

wijsgeevenden zich specialiseren op het gebied van onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen. Ook zijn er onderwijsinstellingen die hun curriculum aanpassen aan deze leerlingen.

Inspanningen om zeer makkelijk lerenden een stimulerende omgeving te bieden werpen hun vruchten af, zo blijkt uit verschillende internationale onderzoeken.

Met het verlenen van persoonlijke ondersteuning en begeleiding aan zmal-leerlingen blijken op internationaal niveau minder ervaringen te zijn opgedaan dan met de twee hiervoor genoemde vormen van ondersteuning. Wetenschappers geven wel aan dat zmal-leerlingen behoefte hebben aan deze ondersteuning.

15.1.2.4 Wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen

Uit het onderzoek naar de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden is het volgende naar voren gekomen.

De wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden blijkt verdeeld te zijn over verschillende wetenschapsdisciplines.

In dit onderzoek wordt de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen als volgt gedefinieerd.

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen betreft het volgende:

- 1 Aanpassing van het onderwijs aan het cognitieve niveau van zeer makkelijk lerenden is noodzakelijk, omdat de combinatie van *nature* en *nurture* ten grondslag ligt aan intelligentie en omdat zmal-leerlingen een kwantificeerbaar afwijkend leerproces hebben.
- 2 Basisschoolactoren kunnen door middel van een (individueel) screeningsonderzoek signaleren dat een kind zeer makkelijk lerend is.
- 3 Wanneer de onderwijsomgeving onvoldoende aansluit op het leerproces van leerlingen, kunnen zij leer- en gedragsproblemen gaan vertonen. De problemen en ervaringen die een kind op school en bij het leren opdoet kunnen belangrijke consequenties hebben, aangezien het zelfbeeld en het competentiegevoel van het kind hierdoor in aanzienlijke mate worden bepaald. Deze problemen beïnvloeden niet alleen hun functioneren op de basisschool, maar ook hun functioneren tijdens een vervolgopleiding en bij het vinden van aansluiting in de maatschappij.

- 4 De leer- en gedragsproblemen van zeer makkelijk lerenden kunnen zeer ernstig zijn of worden. Deze kunnen tot uiting komen in onderpresteren, belemmeringen in de ontwikkeling, motivatieverlies, verveling, depressieve stoornissen, sociale en emotionele problemen, en psychische problemen. Wanneer leerlingen niet adequaat worden begeleid, zullen zij uiteindelijk uitvallen uit het onderwijssysteem.
- 5 De leer- en gedragsproblemen van zmal-leerlingen worden nagenoeg uitsluitend veroorzaakt door *afstemmingsproblemen*. Deze afstemmingsproblemen kunnen eenzijdig of tweezijdig zijn. In het geval van *ondervraging* onderschatten omgevingsactoren gedurende langere tijd de cognitieve, sociale en emotionele mogelijkheden van de zeer makkelijk lerende. In het geval van *incongruentie* is er niet alleen sprake van ondervraging, maar ook voldoen de omgevingsactoren niet of onvoldoende aan de verwachtingen die de zeer makkelijk lerende van hen heeft en/of aan de eisen die hij op cognitief, sociaal en emotioneel gebied aan hen stelt.
- 6 Onderwijsaanpassingen moeten zijn gericht op de volgende drie aandachtsgebieden om de problemen van zmal-leerlingen op cognitief, sociaal, emotioneel en psychisch gebied te voorkomen:
 - a) het bieden van cognitieve uitdagingen, waarbij versnelling en kwalitatieve verrijking belangrijke instrumenten zijn;
 - b) het creëren van een positief ingestelde en begrijpende omgeving, waarin sociale contacten worden gestimuleerd en
 - c) het bieden van persoonlijke ondersteuning en begeleiding.
- 7 Inspanningen om zeer makkelijk lerenden een stimulerende omgeving te bieden, blijken hun vruchten af te werpen. Gebleken is dat versnelde zeer makkelijk lerende leerlingen op cognitief gebied beter en op sociaal-emotioneel gebied hetzelfde of beter functioneren dan hun klasgenoten die gemiddeld 1 jaar ouder zijn. Op beide gebieden blijken weinig tot geen aanpassingsproblemen te ontstaan.

Waar in deze dissertatie wordt gesproken over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen wordt bedoeld op de hiervoor gedefinieerde wetenschappelijke kennis.

Na definiëring van de kernbegrippen in de vraagstelling wordt in § 15.1.3 het in dit onderzoek gehanteerde conceptuele model toegelicht.

15.1.3 Conceptueel model

Om de vraagstelling van het onderzoek te beantwoorden is onderzocht in hoeverre onderwijs- en beleidsactoren de wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen toepassen en welke factoren hierop van invloed zijn. Als conceptueel model is hierbij de Reasoned Action Approach (RA-benadering) van Fishbein en Ajzen gehanteerd. Met deze benadering

kan het gedrag van een persoon, een groep personen, maar ook van bijvoorbeeld een organisatie(-eenheid) worden bestudeerd.

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

Uitgangspunt van de RA-benadering is, dat het gedrag van een actor is gebaseerd op zijn overtuigingen (figuur 1 in § 1.2.2). Op basis van deze overtuigingen vormt een actor op een logische, samenhangende en vaak automatisch wijze de intentie, of het plan, om weloverwogen of juist spontaan bepaald gedrag te vertonen. Dit gedrag hoeft niet rationeel te zijn, aangezien de overtuigingen van de actor onjuist, bevooroordeeld of irrationeel kunnen zijn.

Om zijn intentie ten uitvoer te brengen zijn voor de actor twee factoren essentieel: (1) de actor dient te beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden om het gedrag vertonen en (2) de omgeving van de actor dient de uitvoering van het plan te faciliteren, of althans niet te zeer te hinderen. Voorbeelden van omgevingsfactoren zijn collega's, management, maatschappelijke omgeving en overheidsbeleid (figuur 2 in § 1.2.2).

De overtuigingen van een actor geven zijn inhoudelijke beweegredenen weer om bepaald gedrag al dan niet te vertonen. Zij bevinden zich op een dieper analyseniveau dan de intentie. De overtuigingen van de actor verklaren de wijze waarop hij denkt over de uitvoering van het gedrag. Zij geven bijvoorbeeld aan welke consequenties van het gedrag de actor waarschijnlijk acht, welke eisen in zijn beleving de omgeving aan hem stelt en in welke mate de actor zichzelf voldoende competent en autonoom acht om het gedrag te vertonen. Met dit laatste wordt bedoeld op de inschatting van de actor in hoeverre hij beschikt over de vereiste kennis, ervaring en middelen en in hoeverre hij gefaciliteerd of belemmerd wordt om het gedrag te vertonen. Deze overtuigingen leiden tot de uiteindelijke attitude van de actor, de door hem ervaren sociale druk en de inschatting van zijn zelfeffectiviteit (figuur 3 in § 1.2.2).

De overtuigingen van een actor worden mede beïnvloed door zijn achtergrondfactoren. In het conceptuele model worden persoonlijke, sociaal-culturele en informatie-achtergrondfactoren onderscheiden (figuur 4 in § 1.2.2). Door achtergrondfactoren van de actor te analyseren die relevant zijn voor het onderzoek, kan de oorsprong van de overtuigingen worden blootgelegd en worden verklaard waarom de actor de overtuigingen koestert.

Op basis van het conceptueel model zijn deelvragen opgesteld om de vraagstelling van het onderzoek te beantwoorden.

15.1.4 Deelvragen van het onderzoek

In het voorliggende onderzoek is niet alleen het gedrag van de basisschoolactoren onderzocht, maar ook het gedrag van de pedagogische academies (pabo's) en de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving.

Pabo's zijn de belangrijkste kennisleveranciers van de basisschoolactoren. In het conceptueel model vormen zij derhalve de gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor van de basisschoolactoren. Op deze wijze hebben de pabo's invloed op het gedrag van de basisschoolactoren.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving vormen de belangrijkste sociaal-culturele achtergrondfactor waarop de overtuigingen van de basisschoolactoren zijn gebaseerd. Zij beïnvloeden derhalve het gedrag van de basisschoolactoren. Derhalve is geanalyseerd welke overtuigingen over zeer makkelijk lerenden in de Nederlandse samenleving domineren.

Het onderzoek van de dominante overtuigingen is om een tweede reden van belang. Deze overtuigingen komen tot uiting in het onderwijsbeleid van de overheid en vormen derhalve een belangrijke omgevingsfactor van de basisschoolactoren. Het onderwijsbeleid kan immers de toepassing van de wetenschappelijke kennis faciliteren of juist belemmeren.

Om de vraagstelling te beantwoorden is derhalve op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau onderzoek uitgevoerd. Hiertoe zijn de volgende deelvragen opgesteld.

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

Voor de beantwoording van elke deelvraag is een afzonderlijk deelonderzoek uitgevoerd.

In § 15.1.5 wordt allereerst de vraagstelling van het onderzoek beantwoord, waarna in § 15.2 de resultaten van de drie deelonderzoeken worden samengevat.

15.1.5 Antwoord op de vraagstelling van het onderzoek

Op basis van de resultaten van de deelonderzoeken op basisschool-, hogeschool- en samenlevingsniveau is de vraagstelling van het onderzoek als volgt beantwoord.

De wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden en het onderwijs aan deze leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het basisonderwijs, omdat

- 1 de dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving dit belemmeren en
- 2 de onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschool-niveau niet of onvoldoende over deze kennis beschikken.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving over zeer makkelijk lerende leerlingen en over aangepast onderwijs voor deze groep zijn voornamelijk negatief of afwijzend. Er is sprake van een negatieve attitude en een negatieve sociale druk.

Van oudsher heerst er in de Nederlandse samenleving een negatieve attitude ten aanzien van zeer makkelijk lerende (zmal)-leerlingen en ten aanzien van aan hen aangepast onderwijs. Deze attitude is gebaseerd op drie dominante overtuigingen.

De eerste is het verband dat wordt gelegd tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid. Hierbij wordt vaak de rijm van Jacob Cats aangehaald: *vroeg rijp, vroeg rot, vroeg wijs, vroeg zot*.

De tweede overtuiging betreft het emotionele verzet tegen aangepast onderwijs voor een zogenoemde intellectuele elite. Door aangepast onderwijs zouden zmal-leerlingen worden bevoorrecht c.q. voorgetrokken, terwijl zij in de ogen van veel actoren al bevoordeeld zijn. Het emotionele verzet is onder meer geïnspireerd door het eugenetisch gedachtengoed waarbij intelligentie uitverkorenheid symboliseert en de domme de minder-waardige is. Na de ontaarding van dit gedachtengoed in de Tweede Wereldoorlog lijkt dit emotionele verzet een blijvend karakter te hebben aangenomen.

De derde dominante overtuiging in de Nederlandse samenleving is het beeld dat specifieke aandacht voor zmal-kinderen niet nodig is en ten koste gaat van aandacht voor anderen.

De in de samenleving heersende negatieve sociale druk berust op de dominante politiek-egalitaire norm en de negatieve publieke opinie.

Aandacht voor zeer makkelijk lerenden wordt strijdig geacht met egalitarisme. Het bieden van aangepast onderwijs voor deze kinderen wordt derhalve afgewezen. Daarentegen moeten langzaam lerende en zwakke leerlingen worden geholpen. Gelijkheid en excellentie worden als antagoniënen gezien.

De negatieve publieke opinie komt tot uiting in de media en werpt een drempel op voor de aanpassing van het onderwijs.

Uit het onderzoek op samenlevingsniveau blijkt dat de aandacht voor zeer makkelijk lerenden cyclisch is. Wanneer in de westerse samenleving aandacht lijkt te zijn voor zeer makkelijk lerenden, veelal in tijden van politieke of economische crises bijvoorbeeld tijdens de Koude Oorlog, worden de negatieve attitude en de negatieve sociale druk tijdelijk onderdrukt om later weer de kop op te steken.

De dominante overtuigingen in de samenleving leiden ertoe dat in het Nederlandse basisonderwijs het politiek-egalitaire motto *Gelijkheid troef* overheerst.

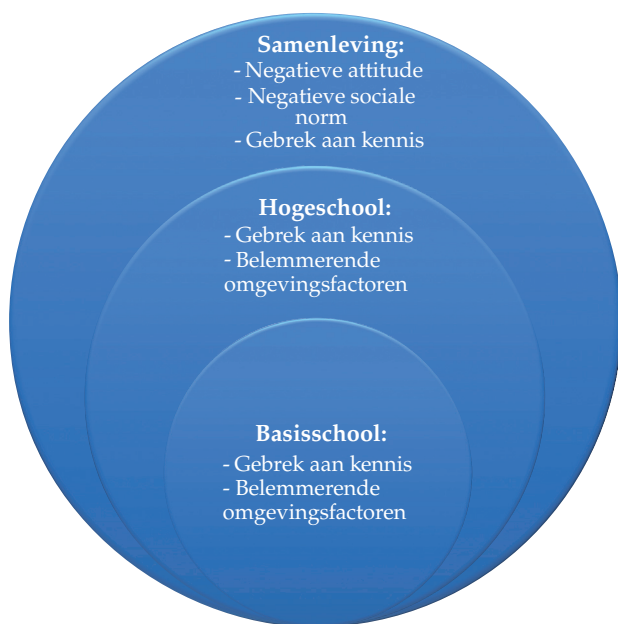
Niet alleen de negatieve dominante overtuigingen in de samenleving vormen een reden om de wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden en het onderwijs aan deze leerlingen nagenoeg niet toe te passen in het basisonderwijs. Ook het gegeven dat onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschoolniveau niet of onvoldoende over deze kennis beschikken leidt tot het motto *Gelijkheid troef*.

Door een gebrek aan kennis zijn de onderwijs- en beleidsactoren zich er niet van bewust dat de gevolgen van ondervraging en incongruentie in het reguliere onderwijs voor zeer makkelijk lerenden groot kunnen zijn. Hierdoor ontwikkelen zml-leerlingen leer- en gedragsproblemen. Deze problemen, die zeer ernstig kunnen zijn, beïnvloeden het functioneren van de leerling in zijn verdere leven.

Het gebrek aan wetenschappelijke kennis bij onderwijs- en beleidsactoren op samenlevings-, hogeschool- en basisschoolniveau komt pregnant naar voren in het opmerkelijke gegeven dat de meervoudige intelligentietheorie van Gardner populair is onder deze actoren. Gardners theorie sluit dan ook aan bij de dominante politiek-egalitaire norm in de samenleving. De fundamentele kritiek die door vele wetenschappers op deze theorie is geuit sinds de publicatie hiervan in 1983, blijkt niet te worden gehoord.

De negatieve dominante overtuigingen en het gebrek aan wetenschappelijke kennis op samenlevingsniveau, leiden er uiteindelijk toe dat het voor onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau nagenoeg onmogelijk is om deze kennis toe te passen in de onderwijspraktijk.

In figuur 12 zijn de bepalende factoren in beeld gebracht waarop het gedrag van de basisschoolactoren is gebaseerd in relatie tot hun gemeenschappelijke informatie- en sociaal-culturele achtergrondfactoren.



Figuur 12: Bepalende factoren voor de toepassing van wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs

In het vervolg van dit hoofdstuk wordt het antwoord op de vraagstelling van het onderzoek nader toegelicht aan de hand van een korte weergave van de resultaten van de drie deelonderzoeken.

Aangezien is gebleken dat het antwoord op de vraagstelling is gelegen op het samenlevingsniveau, het derde deelonderzoek, wordt in § 15.2 eerst de samenvatting gegeven van dit onderzoek. Vervolgens worden in § 15.3 de bevindingen op hogeschoolniveau, het tweede deelonderzoek, gerecapituleerd. Ten slotte zijn de onderzoeksresultaten op basisschoolniveau, het eerste deelonderzoek, in § 15.4 samengevat.

15.2 SAMENVATTING VAN DE DOMINANTE OVERTUIGINGEN IN DE NEDERLANDSE SAMENLEVING

De derde deelvraag van de dissertatie is:

“Welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving liggen ten grondslag aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen?”

Om deze deelvraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de genealogische analyse als onderzoeksmethode. Genealogie betreft het onderzoek naar de ontstaansgeschiedenis, de *Herkunft* en de *Entstehung*. Kenmerkend voor

de genealogie, of de volgens Nietzsche *wirkliche Historie*, is dat deze historie perspectivisch is en alle discontinuïteiten in de geschiedenis zichtbaar maakt. Juist de verscheidenheid van perspectieven en interpretaties kunnen bijdragen aan een vergroting van de kennis.

In dit genealogisch onderzoek zijn de dominante overtuigingen in de westerse samenleving in het algemeen en in Nederland in het bijzonder beschreven, die ten grondslag liggen aan het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen. Om deze overtuigingen te identificeren zijn de in de periode 1813 tot en met 2015 in de samenleving dominante overtuigingen of beelden van afwijkenden geanalyseerd, en in het bijzonder de beelden van kinderen met een afwijkende intelligentie. De genealogische analyse is uitgevoerd vanuit politiek, juridisch, economisch, pedagogisch, psychologisch en sociologisch perspectief.

In § 15.2.1 is de ontstaansgeschiedenis geschetst van de dominante overtuigingen in de westerse samenleving die de heersende beelden van zeer makkelijk lerenden hebben beïnvloed. In § 15.2.2 wordt ingegaan op de gevolgen van deze ontwikkelingen en dominante overtuigingen voor de zeer makkelijk lerende kinderen. In § 15.2.3 is de derde deelvraag van de dissertatie beantwoord.

15.2.1 Ontstaansgeschiedenis dominante overtuigingen

Uit het genealogisch onderzoek is gebleken dat de volgende ontwikkelingen in de periode van 1813 tot en met 2015 doorslaggevend zijn (geweest) voor de vorming van de dominante overtuigingen over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in de Nederlandse samenleving: de Victoriaanse periode, de ontwikkelingen in de wetenschap en de Nederlandse onderwijscultuur. Deze ontwikkelingen worden toegelicht in § 15.2.1.1 tot en met 15.2.1.3.

15.2.1.1 Victoriaanse periode

Groot-Brittannië heeft tijdens de regeerperiode van koningin Victoria (1819-1901), de Victoriaanse periode (1837 – 1901) genoemd, veel invloed in de wereld. Dit is het gevolg van de vroege industrialisering en de enorme koloniale uitbreiding van het land.

De Victoriaanse periode wordt gekenmerkt door strenge normen van soberheid en deugd. Plichtsbetrachting is in deze tijd heel belangrijk. De strenge fatsoensnormen en de hernieuwde christelijke moraal worden niet alleen verbreid door de gegoede burgerij en op de public schools, de grote openbare jongenskostscholen, maar ook door koningin Victoria en haar gemaal prins Albert nageleefd in de opvoeding van hun kinderen.

Het menselijk organisme wordt in deze periode beschouwd als een gesloten energiesysteem. Wanneer het ene vermogen of talent van de mens bovenmatig wordt gestimuleerd, vermindert de levenskracht van het andere vermogen of talent.

15.2.1.2 Ontwikkelingen in de wetenschap

De vele uitvindingen en wetenschappelijke ontwikkelingen rond het begin van de 19^e eeuw zijn van groot belang voor het ontstaan en voortduren van de industriële revolutie. Deze revolutie begint in Europa aan het einde van de 18^e eeuw in Groot-Brittannië na de uitvinding van de stoommachine. In Nederland start de industriële revolutie in de tweede helft van de 19^e eeuw.

De industriële revolutie verandert de samenleving in een hoog tempo, bijvoorbeeld door de uitvinding van de drukpers en de aanleg van de spoorwegen.

Begin 19^e eeuw ontstaat een groot en sterk verbreid geloof in de macht van de (natuur)wetenschap. Het biologisch mensbeeld staat centraal en de gedachte heerst dat de samenleving maakbaar is.

De maakbaarheidsgedachte wordt gestimuleerd door de ontwikkeling van de statistiek. Deze wetenschapsdiscipline komt rond 1811 tot ontwikkeling en beïnvloedt andere wetenschappen. Zo is de statistiek toegepast in de maatschappijtheorie van Quetelet, in de medische statistiek van de hygiënisten en in de evolutie- en erfelijkheidsleer.

Naast de ontwikkeling van de statistiek zijn er ook verdergaande ontwikkelingen in de natuurlijke pedagogiek. Op genoemde toepassingen en ontwikkelingen wordt kort ingegaan.

Maatschappijtheorie van Quetelet

Quetelet, wiskundige, statisticus, astronoom en socioloog, ontwikkelt op basis van de statistiek een deterministische maatschappijtheorie. De statistische regelmaat van sociale verschijnselen, uitgedrukt in een normaalverdeling, duiden volgens Quetelet op het bestaan van zogenoemde sociale wetten in de samenleving. Aan deze wetten zijn alle individuen in een samenleving onderworpen. Quetelet betoogt dat ook in de sociale statistiek het gemiddelde de norm is en dat afwijkingen van die norm fouten zijn. Menselijke variatie, in de zin van afwijking van het gemiddelde, is derhalve het product van een fout.

Volgens Quetelet heeft elk land en elk ras een 'gemiddelde mens'. Afwijkingen hierop worden veroorzaakt door bepaalde (on)gunstige maatschappelijke omstandigheden.

Quetelets denkbeelden genieten grote bekendheid in Europa, mede als gevolg van internationale congressen hierover. Zo is prins Albert, gemaal van koningin Victoria, voorzitter op het door zijn vroegere leermeester Quetelet georganiseerde Internationaal Statistisch Congres te Londen in 1860.

Medische statistiek

Medici die met behulp van de statistiek streven naar hervorming van de gezondheidszorg en standaardisering van het volksgezondheidsonderzoek, worden hygiënisten genoemd. Medische statistieken krijgen vanaf het midden van de 19^e eeuw een vaste plaats in politieke en bureaucratische instellingen. De hygiënisten zijn onder de indruk van de theorie van Quetelet, dat de mensheid op wetenschappelijke wijze kan worden verbeterd door de (on)gunstige maatschappelijke omstandigheden in kaart te brengen.

Hygiënisten achten het waken over de gezondheid van de maatschappij door een zogenoemde gezondheidspolitie het belangrijkste doel van de geneeskunde. Hiertoe bestuderen zij epidemieën en trachten zij de bevolking tot een gezondere leefwijze aan te zetten.

Aangezien hygiënisten gezondheidsvraagstukken relateren aan de sociale omgeving, richten zij zich op het verzamelen en ordenen van vele gegevens over de bevolking. Dankzij de medische statistiek komt de volksgezondheid in het centrum van de politieke discussie te staan. In 1851 is in Nederland een gezondheidspolitie actief en hygiënist Egeling heeft van 1863 tot 1866 leiding gegeven aan de afdeling Medische Politie van het Ministerie van Binnenlandse Zaken.

Evolutie- en erfelijkheidsleer

Darwin heeft statistische methoden gehanteerd bij de ontwikkeling van zijn evolutieleer. Evenzo heeft Mendel deze methoden gebruikt bij het opstellen van zijn erfelijkheidsleer, de wetten van Mendel. De evolutieleer en de erfelijkheidsleer hebben een impuls gegeven aan het denken over erfelijkheid door biologen, geneeskundigen en sociologen.

Darwin is, naast de grondlegger van de evolutieleer, een van de wetenschappers die een aanzet heeft gegeven voor de ontwikkeling van de psychologie als wetenschappelijke discipline. Hij heeft namelijk de evolutie van de intelligentie beschreven door middel van directe observatie van kinderen.

De natuurpedagogiek

De natuurlijke pedagogiek waarin alles volgens de methode van de natuur gaat is kenmerkend voor de 17^e en 18^e-eeuwse pedagogiek. Wanneer onder invloed van de romantiek het beeld van het kind in de 19^e eeuw verandert, worden blijheid en zorgeloosheid vereenzelvigd met het wezen van de jeugd. Het kind moet zo lang mogelijk rijpen casu quo opgroeien in een miniatuurwereld zonder gevaren in een gemeenschap van leeftijdgenoten die zich in dezelfde ontwikkelingsfase bevinden.

De leertijd op school wordt derhalve verlengd, omdat het onderwijs een middel vormt om de kinderen zo volledig mogelijk te laten rijpen. Op deze wijze kunnen zij zich ten volle ontwikkelen.

Onderwijzers en wetenschappers, als filosofen, pedagogen, psychologen en medici waaronder psychiaters, willen een minder centrale plaats voor de leerstof en streven naar een individuele en brede ontwikkeling van het kind.

De toegenomen aandacht voor de opvoeding van het kind en het onderwijs, leidt tot onderwijsvernieuwingen. Overheid en onderwijs worden zich bewust van de mogelijke bijdrage van de wetenschap aan de verbetering van het onderwijs.

Vanaf eind 19^e eeuw tot de jaren '30 van de 20^e eeuw worden op basis van de natuurlijke pedagogiek steeds meer nieuwe onderwijsmethodes ontwikkeld en experimenten uitgevoerd door individuele vernieuwers, later reformpedagogen genaamd. Deze vernieuwingsbeweging, casu quo Reformpedagogiek of Nieuwe Schoolbeweging, verzet zich tegen het massale en methodische starre volksonderwijs van de 19^e eeuwse westerse samenleving. In de Reformpedagogiek speelt de individuele ontwikkeling een centrale rol, maar tegelijkertijd is de groep of gemeenschap belangrijk. Samenwerken is in een reformschool van groot belang.

Representant van de Reformpedagogiek is de Italiaanse, en later in Nederland woonachtige, arts en onderwijsvernieuwer Montessori. Zij houdt zich eind 19^e eeuw bezig met het opvoeden en het verzorgen van onderwijs voor verstandelijk gehandicapte kinderen. Op basis van de methoden van Séquin ontwikkelt zij een pedagogische onderwijsmethode voor het 'normale' kind, de Montessorimethode. Deze methode berust op de gedachte dat een kind zichzelf kan ontwikkelen als het in de juiste omgeving wordt geplaatst en als de opvoeder rekening houdt met de specifieke interesses en behoeftes van het individuele kind.

In 1950 ontvangt Montessori een eredoctoraat van de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam samen met Bolkestein, minister van Onderwijs tijdens de Tweede Wereldoorlog en warm pleitbezorger van de reform-pedagogische ideeën.

Tijdens de oorlogsjaren heeft minister Bolkestein het onderwijs in Groot-Brittannië en de Verenigde Staten onderzocht om kennis te vergaren ten behoeve van onderwijsvernieuwingen in Nederland. Naar zijn mening is het belangrijkste verschil, dat in het Nederlandse onderwijs de nadruk wordt gelegd op de intellectuele ontwikkeling van de leerlingen en in het Amerikaanse en Engelse onderwijs ook veel belang wordt gehecht aan de vorming van de totale persoonlijkheid en het karakter. Hierop ontwerpt Bolkestein naar Angelsaksisch voorbeeld het "Schema van de organisatie van het onderwijs", of het "Plan Bolkestein" voor een nieuw Nederlands onderwijsstelsel.

Na de Tweede Wereldoorlog wordt ook in de Nederlandse samenleving de roep luider om het onderwijs minder te richten op de cognitieve vermogens van leerlingen en meer op hun sociaal-emotionele kwaliteiten. Conform de

natuurlijke pedagogiek moet het onderwijs zich meer richten op de behoeften van kinderen. Elementen van het vernieuwingsonderwijs worden steeds vaker geïmplementeerd in de onderwijsmethode van reguliere scholen.

15.2.1.3 Nederlandse onderwijscultuur

De meeste Nederlanders achten in de 19^e eeuw lager onderwijs voldoende onderwijs voor hun kinderen. Vakbekwaamheid wordt op de werkvloer verkregen. Daarnaast neigt het meest eenvoudige voortgezet algemeen onderwijs reeds naar elitevorming, omdat de overheid uitgaat van het liberale uitgangspunt dat ouders zelf moeten investeren in een diploma van het voortgezet onderwijs.

Scholen richten zich op opvoeding en opleiding van kinderen uit een specifieke maatschappelijke kring. Ook onderwijshervormers trachten een kind op te leiden tot het onderwijsniveau dat met de stand van het kind overeenkomt.

Door de industrialisering wordt de kloof tussen arm en rijk groter en ontstaan sociale spanningen. Gesproken wordt van een sociale kwestie. Werklieden en middenlagen willen door eigen inspanning en door verbetering van het volksonderwijs maatschappelijk vooruit komen. Deze liberale beweging wordt positief ontvangen in de samenleving.

In het openbaar onderwijs wordt derhalve in de tweede helft van de 19^e eeuw het vermeerderen van kennis als een middel beschouwd om het maatschappelijk of persoonlijk geluk te verhogen.

In het protestants-christelijk lager onderwijs, de scholen met de bijbel, daarentegen wordt niet het geluk maar het heil van een kind nagestreefd. Kennisvermeerdering lijkt in deze scholen van ondergeschikt belang. Godsdienstonderwijs is eind 19^e en begin 20^e eeuw voor de confessionelen het belangrijkste schoolvak.

In 1900 wordt in de westerse en ook de Nederlandse samenleving de leerplicht ingevoerd. Lagere schoolkinderen van een bepaalde leeftijd moeten in die tijd dezelfde leerstof in hetzelfde tempo volgen.

Begin 20^e eeuw zijn de liberale, vrijzinnig-democratische en socialistische partijen van mening dat door beter onderwijs de Nederlandse samenleving beter zal functioneren. Zij strijden derhalve voor een langere leerplicht, verlaging van de hoeveelheid leerlingen per leerkracht en verhoging van de salarissen van leerkrachten. De confessionele partijen daarentegen strijden in die tijd voor de financiële gelijkstelling van het bijzonder en openbaar onderwijs. Deze partijen willen zo min mogelijk staatsbemoeienis met het onderwijs.

De katholieke kerk beschouwt wetenschap en intellect als een groot gevaar wanneer deze niet zijn gebaseerd op religie. In de ogen van de katholieke kerk is het onjuist om een kind op de meest ontvankelijke leeftijd “over

te leveren” aan de neutrale opvoeding van de hogere burgerschool of hbs. Ook protestants-christelijken verzetten zich tegen deze “wereldse dwaasheid van een hooghartig intellectualisme”. De hbs zou beheerst worden door een “materialistisch, monistische geest”. Wie “eenigszins zijne roeping als christen erkent” stuurt zijn kind niet naar zo’n onderwijsinstelling.⁷

Na de Tweede Wereldoorlog heerst de overtuiging dat iedereen gelijke kansen moet krijgen om onderwijs te volgen. Talenten moeten optimaal worden ontwikkeld om de nationale welvaart te verhogen en de zorg voor de mens met een handicap neemt enorm toe. In steeds bredere kring is er aandacht voor hun problemen. Aan hun verzorging wordt specifiek aandacht besteed in curricula van verschillende opleidingen.

In het volgende wordt ingegaan op de uitwerking van deze ontwikkelingen en dominante overtuigingen op het beeld dat men heeft over zeer makkelijk lerende kinderen en de gevolgen hiervan op de het onderwijs aan deze kinderen.

15.2.2 Dominante overtuigingen met gevolgen voor zeer makkelijk lerenden

De dominante overtuigingen in de periode van 1813 tot en met 2015 hebben de nodige gevolgen gehad voor beelden die men heeft van de zeer makkelijk lerenden. Uit het genealogisch onderzoek is gebleken dat de volgende beelden overheersen: het verband tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid, emotioneel verzet tegen aangepast onderwijs en de overtuiging dat deze kinderen geen specifieke aandacht nodig hebben. Daarnaast domineert de politiek-egalitaire norm en heerst een negatieve publieke opinie. Tevens is er een gebrek is aan wetenschappelijke kennis op samenlevingsniveau. In § 15.2.2.1 tot en met 15.2.2.5 wordt hierop nader ingegaan.

15.2.2.1 *Verband tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid*

In de 19^e eeuw is het beeld van het kind onder invloed van de romantiek veranderd. Aangezien een blijde en zorgeloze jeugd als voorwaarde wordt gezien voor een gelukkige en harmonische volwassenheid, worden mensen met afwijkend gedrag steeds meer als slachtoffer van hun jeugd beschouwd. Deze zienswijze neemt tot in de 20^e eeuw in belang toe, met de nodige gevolgen voor de opvattingen over de toe te passen opvoedingsmethoden. Vroegrijpheid wordt gezien als slecht voorteken en het rijm van Cats wordt verheven tot wetenschappelijke doctrine.

7 Dodde 1993, p. 82.

Vroegrijpheid als slecht voorteken

Tevens leiden de Victoriaanse waarden en normen en het verband dat veel psychologen en onderzoekers signaleren tussen krankzinnigheid en (sexuele) overprikkeldheid ertoe, dat de angst voor vroegrijpheid als voorteken voor krankzinnigheid groeit.

Vanaf 1830 waarschuwen medici, pedagogen en onderwijshervormers tegen het aanmoedigen van vroegrijpheid. Zij classificeren het vroegrijpe kind in steeds meer geschriften als abnormaal of neuroot. Deze kinderen hebben een slechte reputatie, omdat men gelooft dat zij gewoonlijk psychotisch, abnormaal of psychopaat zijn c.q. worden. Getracht wordt het kind te behandelen door de kindertijd te verlengen en elke neiging tot vroege slimheid te ontmoedigen.

Vele onderzoekers vragen aandacht voor het verband tussen vroegrijpheid, overprikkeling en krankzinnigheid. Van Koetsveld geeft in 1857 aan dat de verschijnselen van het natuurlijk krankzinnige kind overeenkomen “met hetgeen men eigenlijk gek, en vooral stapelgek noemt”. Deze krankzinnige kinderen worden “overprikkelde idioten” genoemd, omdat in hun relatie tot de buitenwereld altijd een zekere koortsachtige spanning aanwezig is, die zorgt dat deze kinderen regelmatig een emotionele uitbarsting vertonen.

Freud acht de belevingen in de jeugd, en in het bijzonder de seksuele belevingen, cruciaal voor de geestelijke groei van een persoonlijkheid en vooral voor de eventueel ontstane ziekelijke kenmerken daarvan.

In 1904 wordt op het Congres voor Kinderbescherming gewaarschuwd voor “hypertrofie van het intellect” en voor een verstoring van de harmonie tussen het “verstands- en gemoedsleven”. Hieruit spreekt een dominantie van de *Victoriaanse waarden*. Tijdens dit congres wordt opgemerkt dat de school de eerzucht van het kind “op bedenkelijke wijze” prikkelt. Het intellect is niet het belangrijkste van de mens en de ontwikkeling hiervan wordt niet gezien als waarborg voor de goede ontwikkeling van de geest.

Vroeg rijp, vroeg rot als wetenschappelijke doctrine

In de 20^e eeuw blijft het beeld dat er een verband is tussen krankzinnigheid en genialiteit voortleven.

Hall, vooraanstaande hoogleraar in de psychologie en pedagogiek en tevens president van de Clark University, geeft aan dat vroegrijpe kinderen opbranden doordat de ratio van het kind wordt benadrukt ten koste van de kinderlijke intuïtie. Vroegrijpe kinderen worden beschouwd als biologisch normaal-ontwikkelde kinderen die zich door een opgedrongen cultuur volwassen vaardigheden en maniertjes hebben eigen gemaakt en volwassen emoties vertonen. Kinderen worden volgens Hall blootgesteld aan een te snelle intellectuele of sociale ontwikkeling door moderne omstandigheden als de industriële evolutie en in het bijzonder het onderwijs. Vooral de ouders en de stadscultuur dragen bij aan de overstimulering van de kinderen.

Aangezien volgens de Victoriaanse opvattingen het menselijk organisme wordt beschouwd als een gesloten energiesysteem waarin overstimulering van het ene vermogen of talent de levenskracht van het andere vermindert, zijn Hall cum suis expliciet negatief over vroegrijpheid en over inspanningen om de ontwikkeling van vroegrijpe kinderen te stimuleren. Volgens Hall verstoren deze inspanningen namelijk het morele evenwicht en de sociale harmonie van het betrokken kind.

Bij begaafde nerveuze kinderen slaat volgens Hall de puberteit zeer plotseling en met bijna overweldigende intensiteit toe waardoor het kind verderfelijke wegen inslaat, lang voordat het zich bewust is van morele of intellectuele grenzen. Hij beschouwt een vroegrijpe mentale ontwikkeling als een belangrijke oorzaak van masturbatie die, vanuit Victoriaans perspectief, leidt tot krankzinnigheid. Als gevolg hiervan associeert Hall vroegrijpe kinderen met sexualiteit, het moderne leven, nerveuze gevoeligheid, krankzinnigheid en debiliteit. Hij ontmoedigt actief inspanningen om vroegrijpheid te stimuleren.

Als president van de Clark University verheft hij het axioma *Vroeg rijp, vroeg rot* tot een wetenschappelijke doctrine.

Naast het beeld dat er een verband is tussen vroegrijpheid en krankzinnigheid, is er ook emotioneel verzet.

15.2.2.2 Emotioneel verzet

Begin jaren '20 van de 20^e eeuw lijkt zich een begin van een attitudeverandering af te tekenen ten aanzien van vroegrijpe kinderen. In deze tijd neemt het begrip IQ vorm aan en start Terman zijn longitudinale onderzoek. Desondanks blijft echter onder een deel van het publiek, de leerkrachten en de psychologen het verzet tegen de stimulering van deze kinderen groot.

Tussen 1900 en 1920 signaleert Kett zelfs dat in het openbaar onderwijs en in een aantal jongerenorganisaties in de VS de animositeit tegen vroegrijpheid tot een soort officiële ideologie wordt. Artikelen in tijdschriften over intensieve training van makkelijk lerenden krijgen in 1915 bijtende kritieken.

Een cognitief talent wordt veelal opgevat als een totaalbeoordeling van een individu. Het heeft invloed op het gevoel van eigenwaarde van de beoordeelaar. Zeer makkelijk lerenden lijken het zelfvertrouwen van anderen, kinderen of volwassenen, te bedreigen, op een manier die niet voorkomt bij andere talenten. Zij worden gezien als een intellectuele elite.

Naast dit emotionele verzet heerst ook de overtuiging dat deze kinderen geen specifieke aandacht nodig hebben.

15.2.2.3 *Overtuiging dat geen specifieke aandacht nodig is*

In het katholiek onderwijs van eind 19^e eeuw mogen leerkrachten slechts bepaalde leerlingen bevoordelen, in de vorm van meer aandacht geven. Dit is alleen geoorloofd als het de stakkers, de sjofelen, de dommen, de gebrek-kigen, de onbeminnelijken zijn.

Begin 20^e eeuw zijn de meeste leerkrachten van mening dat een school alle kinderen aan dezelfde ervaringen moeten blootstellen om hen tot een goed burger op te voeden. Alleen voor de trage leerlingen zijn zij bereid dit ideaal aan te passen.

De meeste psychologen gaan begin 20^e eeuw ervan uit dat intelligentie een vast gegeven is, gebaseerd op erfelijkheid. Speciale klassen voor makkelijk lerenden in scholen worden op basis hiervan afgekeurd.

Vanwege de focus op overleven tijdens de economische crisis begin 20^e eeuw en de toegenomen belangstelling voor gelijkheid en democratie, neemt de aandacht voor onderwijs voor makkelijk lerenden in de jaren '20 en '30 sterk af.

Vlak na de Tweede Wereldoorlog, in 1947, presenteert Terman de resultaten van het eerste deel van het longitudinale onderzoek naar zeer makkelijk lerende-kinderen, dat hij in 1921 is gestart. Een van de resultaten van dit onderzoek is dat zeer makkelijk lerenden aangepast onderwijs nodig hebben.

15.2.2.4 *Dominantie politiek-egalitaire norm en negatieve publieke opinie*

Na de Tweede Wereldoorlog is het egalitarisme in de politiek en de publieke opinie de norm. Iedereen moet gelijke kansen krijgen om onderwijs te volgen en de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking of handicap is enorm toegenomen. De invloedrijke politiek-egalitaire norm is een reactie op de ontaarding van de maakbaarheid voorafgaand aan en in de Tweede Wereldoorlog. De eugenetica heeft hierin een belangrijke rol gespeeld en stond in de periode voor de Tweede Wereldoorlog in het midden van de belangstelling.

In het volgende wordt ingegaan op de eugenetica, de ontaarding van de maakbaarheid, de reactie van de Nederlandse samenleving hierop en de cyclische aandacht voor zeer makkelijk lerenden.

Eugenetica

Galton, de Engelse neef van Darwin is de naamgever van de eugenetica. Hij heeft, geïnspireerd door de evolutieleer van Darwin, de overerving van begaafdheid van Engelse families onderzocht. Uit het gegeven dat in bepaalde families steeds dezelfde 'goede' dan wel 'slechte' eigenschappen voorkomen, leidt hij af dat erfelijke aanleg, of *nature*, meer invloed heeft op het

individu dan opvoeding en omgeving, of *nurture*. Aangezien van de erfelijke aanleg getracht kan worden het goede te bewaren en het slechte te doen uitsterven, acht Galton de mens beïnvloedbaar en dus maakbaar. Op deze wijze kan de genetische vooruitgang van de mens worden bevorderd en de degeneratie worden verminderd. Galton noemt dit eugenetica, de bevordering van de goede geboorten.

Hij richt een Eugenetisch Laboratorium op en geeft een schenking aan a "Chair of Eugenics" aan het University College in London.

Rond 1900 is veel belangstelling voor eugenetica. In 1912 komen 700 wetenschappers uit Groot-Brittannië, de Verenigde Staten, Duitsland, België, Frankrijk, Scandinavië en Italië af op het eerste Internationaal Eugenetisch Congres in Londen.

Ontaarding van de maakbaarheid

In aanvang is eugenetica een vorm van voortplantingshygiëne, vooral gericht op de preventie van aangeboren afwijkingen en het vergroten van fysieke overlevingskansen. Deze benadering van eugenetici vertoont overeenkomsten met de benadering van hygiënisten voor wat de strijd tegen en aanpak van ziekten. Langzamerhand transformeert het eugenetisch gedachtengoed echter. Een *goede geboorte* komt steeds meer in het teken te staan van psychische en sociale kenmerken, zoals intellectuele begaafdheid en de sociale meerderwaardigheid. Een *slechte geboorte* staat meer in het teken van psychisch en sociaal zwakken of 'minderwaardigen', zoals zwakzinnigen.

Veel vormen van minderwaardigheid worden in de loop der tijd gereduceerd tot een intellectueel tekort. Intelligentie krijgt een sleutelfunctie in de hiërarchie van menselijke meer- en minderwaardigheid. Het symboliseert uitverkorenheid, de domme is de mindere en letterlijk minder-waardige. Als gevolg hiervan leiden lagere scores bij IQ-tests tot racisme en de sociale vooroordelen. Tot de groep sociaal minderwaardigen behoren in de jaren '30 ook individuen die normen overtreden, zoals prostituees en criminelen, en individuen die ten laste dreigen te komen van de maatschappelijke zorg en steun, zoals werklozen of zwervers. In westerse wetenschappelijke kringen behoren desalniettemin ook tijdens het interbellum eugenetische ideeën of denkbeelden om het menselijk ras te verbeteren tot de normale gespreksthemata's.

Tijdens de wereldwijde recessie in de jaren '30 vestigen de economische omstandigheden de aandacht op de financiële lasten van de verpleging en afzondering van de velen die door de samenleving zijn aangemerkt als minderwaardigen. Er gaan stemmen op die pleiten om hen te steriliseren, omdat verwacht wordt dat het aantal zwakzinnigen zal toenemen en omdat in de loop van de 19^e eeuw er een opvallende toename was van het aantal in gestichten opgenomen krankzinnigen.

In de tweede helft van de jaren '30 zijn veel Duitse eugenetici tevens verdedigers van de nationaalsocialistische raspolitiek. Eugenetica krijgt dan raszuiverheid als nevendoel.

Rond 1939 worden zo'n 350.000 gehandicapte, zwakzinnige en andere zogenoemd erfelijk zieke Duitsers gedwongen zich te laten steriliseren. Hitler noemt sterilisatie in "Mein Kampf" de humanste daad van de mensheid waardoor miljoenen ongelukkigen een onverdiend leiden bespaard blijft. Hij gebiedt de bevoegdheden van speciaal daartoe aan te wijzen artsen zodanig uit te breiden dat zij de genadedood kunnen verlenen aan zieken die, na een uiterst kritische beoordeling van hun ziekte-toestand, naar menselijke maatstaven ongeneeslijk zijn.

Tussen 1939 en 1941 worden ongeveer 80.000 krankzinnigen en zwakzinnigen door vergassing om het leven gebracht. Daarnaast komen in de hele oorlog meer dan 80 procent van alle 240.000 in inrichtingen levende bewoners door uithongering of dodelijke injecties om het leven.

Reactie van de Nederlandse samenleving

Maatregelen om de voortplanting van zwakzinnigen en andere "genetisch minderwaardigen" tegen te gaan zijn in Nederland nooit gerealiseerd.

Daarentegen heeft de minister van Onderwijs namens de regering in ballingschap in Londen in het schooljaar 1942-1943 gereageerd op de Duitse ingrepen in het onderwijsbeleid. In het mini-maandblad "De Wervelwind", dat uit vliegtuigen werd gegooid, verklaart minister Bolkestein:

"De Duitse bezetter wil onder U scholen voor 'meerbegaafden'. Gij weet, ze zijn door een onbegaafde uitgedacht. Laat hem blijken, dat – het moge in Duitschland noodig zijn – ons land dergelijke 'meerbegaafden' niet noodig heeft. Het Nederlandsche volk had en heeft aan zijn eigen, ongekweekte begaafdheid genoeg."⁸

De ontwikkelingen rond de eugenetica en de toepassing hiervan door nazi-Duitsland heeft een reactie teweeg gebracht in de vorm van een dominante politiek-egalitaire norm en een dominante negatieve publieke opinie over zeer makkelijk lerenden.

Cyclische aandacht voor zml in de westerse samenleving

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat de aandacht voor zeer makkelijk lerenden en de inspanningen op het gebied van onderwijs aan deze leerlingen in de westerse samenleving cyclisch is. De aandacht leeft op wanneer de samenleving hieraan behoefte heeft, bijvoorbeeld bij een economische crisis of in oorlogstijd. Zo is door de Sputnik-lancering en het Kennedy-tijdperk de aandacht in de samenleving voor onderwijs aan zeer makkelijk lerenden toegenomen, maar weer afgenomen na de publicatie in 1958 van de sciencefiction "The Rise of the Meritocracy" van de Britse sociaaldemocratische politicus, socioloog en schrijver Young. Bij de publicatie van het boek is

het direct een internationaal succes en het begrip meritocratie is in korte tijd ingeburgerd. Met een meritocratie wordt een regering van de besten aangeduid, waarbij verstandelijk begaafden als de besten worden gekwalificeerd. Het meritocratische ordeningsprincipe van Young vertoont overeenkomsten met het eugenetisch gedachtengoed.

Gallagher geeft in 2003 aan dat onderwijs voor zmal-leerlingen voor westerse overheden een probleem is dat weliswaar lange termijn consequenties heeft voor de samenleving, maar geen probleem is dat op korte termijn actie en budget vereist. Het overheidsbeleid op dit gebied wordt dan ook beïnvloed door nationale politiek en door sociale issues van gelijkheid. Als gevolg hiervan wordt geen consistent beleid gevoerd op dit gebied.

Verrijking in het schoolcurriculum blijkt in de meeste gevallen een voorziening te zijn die vroeger of later verdwijnt vanwege een gebrek aan draagvlak of financiële middelen. Het wordt veelal gezien als een curriculumluxue in plaats van een noodzaak of vereiste.

Zo hebben het Sputnik- en het Kennedy-effect in de praktijk slechts geleid tot snelle opleidingsvoorzieningen om aan de nijpende vraag vanuit de samenleving te voldoen en zijn deze later weer afgebouwd.

Naast de hiervoor aangegeven dominante overtuigingen is tevens gebleken dat er op samenlevingsniveau een gebrek is aan wetenschappelijke kennis.

15.2.2.5 Gebrek aan wetenschappelijk kennis op samenlevingsniveau

Uit de genealogische analyse is gebleken, dat er in de samenleving gebrek is aan wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden. Hoewel Terman en andere onderzoekers aan het begin en in de loop van de 20^e eeuw en Van Heek in de jaren '70 van die eeuw belangwekkend onderzoek hebben verricht op het gebied van onderwijs aan zeer makkelijk lerenden, blijkt de invloed van deze wetenschappelijke kennis zeer beperkt, tijdelijk of in het geheel niet aanwezig. Uit het onderwijsbeleid komt naar voren, dat deze kennis op samenlevingsniveau ontbreekt.

70-jarig onderzoek Terman in de 20^e eeuw

In 1904 heeft Terman als onderzoeker van Clark University, waar de invloedrijke psycholoog en pedagoog Hall president van is, al geconstateerd dat in de westerse literatuur een zeer negatief beeld van vroegrijpe of zeer makkelijk lerende kinderen overheerst. Gezien zijn ervaringen met deze kinderen, vermoedt Terman dat het gangbare beeld van zmal-kinderen onjuist is en dat er sprake is van een sociaal en onderwijskundig probleem. Hij start in 1921 een onderzoek naar de negatieve beeldvorming omtrent de fysieke, mentale en persoonlijke kenmerken die karakteristiek zouden zijn voor (z)mal-kinderen. Om de vraag te kunnen beantwoorden hoe 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 (van 1921 tot in de jaren '90).

De participanten zijn ten tijde van het onderzoek eind 20^e eeuw gemiddeld 75 jaar. Uit dit longitudinale onderzoek blijkt dat zeer makkelijk lerenden niet, conform de mythe, opgebrand raken of afwijkend of gek worden. Voorwaarde voor het tot uiting komen van capaciteiten is wel, dat hen thuis en op school de juiste mogelijkheden worden geboden.

Onderzoek Van Heek in de jaren '70

Van Heek constateert in 1976 dat de wederzijdse aanpassing van school en zml-leerling uit een lager sociaal milieu wordt bemoeilijkt door de onderwijspolitiek, het schoolbeleid, de ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden en de publieke opinie.

Van Heek geeft aan dat de politiek in beperkte mate bereid is om het onderwijs te hervormen. Het schoolbeleid is afgestemd op de middenklasse en het onderwijsniveau wordt bepaald door de gemiddelde leerling in het vestigingsgebied van de school. Voor het overige wordt het onderwijsniveau in de klas veelal bepaald door (de mentaliteit van) de betreffende groep en de leerkracht. De didactiek voor makkelijk lerenden is volgens Van Heek onvoldoende ontwikkeld en leerkrachten blijken in de jaren '70 niet opgeleid te zijn om potentieel makkelijk lerende kinderen aangepast onderwijs te bieden. De basisschool beschikt niet over passende materialen en voorzieningen en er is onvoldoende effectieve begeleiding voor de leerkrachten. Als gevolg hiervan levert de selectie en determinatie van makkelijk lerende leerlingen problemen op, zo constateert Van Heek. Het werk voor de leerkrachten wordt nog eens verzaamd door de omvang van de klassen en de diversiteit tussen de leerlingen. De veel voorkomende snelle personeelsswisselingen dragen ook niet positief bij aan de wederzijdse aanpassing van school en zml-scholier. Ideologische opvattingen over het onderwijs aan makkelijk lerenden spelen eveneens een belangrijke rol, signaleert Van Heek. Hoewel het streven naar een optimale ontwikkeling van alle leerlingen steeds meer als sociaal rechtvaardig, pedagogisch vanzelfsprekend en maatschappelijk relevant wordt geacht, signaleert Van Heek duidelijk merkbaar verzet op veelal emotionele gronden. Bij het verzet tegen aangepast onderwijs voor makkelijk lerenden in aparte schoolvormen doemt het beeld van de standenschool op, hoewel het geen bestaande sociale maar een toekomstige intellectuele elite betreft. Dit verzet rijst vooral in politieke organen. Daarnaast vrezen scholen een afstroming van intelligente kinderen uit hun klas door aangepast onderwijs. Ten slotte werpt ook de publieke opinie volgens Van Heek een drempel op voor de wederzijdse aanpassing van school en makkelijk lerende leerling. In deze opinie zijn de noodzaak en de mogelijkheden tot onderwijsverbeteringen onvoldoende doorgedrongen. Men meent dat dergelijke verbeteringen en voorzieningen meer gericht zijn op leerlingen uit de hogere maatschappelijke lagen. Daarom is er onvoldoende belangstelling en offerbereidheid voor dergelijke onderwijsvoorzieningen, aldus Van Heek.

Kennis ontbreekt op samenlevingsniveau

De controverse in de westerse samenleving over het al dan niet versnellen van leerlingen blijkt na het onderzoek van Terman niet te zijn verflauwd. In 2004 is een nationaal rapport gepubliceerd van Colangelo, Assouline en Gross van de University of Iowa met de veelzeggende titel "A nation deceived: how schools hold back America's brightest students". In dit rapport komt naar voren dat de dominante overtuigingen in de Amerikaanse samenleving en het gebrek aan bekendheid met versnelling de redenen zijn om de methode van versnelling beperkt toe te passen in het onderwijs.

Het gebrek aan kennis op samenlevingsniveau blijkt ook uit het onderwijsbeleid van de Nederlandse rijksoverheid. Hoewel in wetenschappelijke onderzoeken van onder meer Terman en Van Heek is geconstateerd dat op basisschoolniveau sprake is van een gebrek aan kennis over zml-leerlingen, heeft dit niet geleid tot bijpassende eisen van de rijksoverheid aan de pabo-opleiding. Daarentegen hanteert de overheid in haar (passend onderwijs-) beleid het uitgangspunt dat elke reguliere school basisondersteuning kan bieden aan zeer makkelijk lerenden. Blijkbaar veronderstelt de rijksoverheid dat basisschoolleerkrachten over voldoende kennis en vaardigheden beschikken om het onderwijs aan deze leerlingen aan te passen.

Overigens lijkt in de onderwijssector met de invoering van het passend onderwijsbeleid mutatis mutandis dezelfde trend waar te nemen als eerder in de zorgsector is gesignaleerd. Beide sectoren zijn gericht op integratie en inclusie. In de zorgsector heeft dat ertoe geleid dat zeer moeilijk lerenden door gebrek aan inzicht zijn blootgesteld aan onbegrip en overvraging. In de onderwijssector kan dit ertoe leiden dat zeer makkelijk lerenden worden blootgesteld aan respectievelijk ondervraging en incongruentie met de omgeving, met alle gevolgen van dien.

15.2.3 Conclusie onderzoek samenlevingsniveau

De derde deelvraag van het onderzoek welke dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving ten grondslag liggen aan het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden, wordt op basis van de onderzoeksresultaten als volgt beantwoord.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving over zeer makkelijk lerende leerlingen en over aangepast onderwijs voor deze groep zijn voornamelijk negatief of afwijzend.

Er is sprake van een negatieve attitude, een negatieve sociale druk en een gebrek aan kennis in de samenleving.

Voor een toelichting op dit antwoord op deze deelvraag wordt korthedshalve verwezen naar § 15.1.5.

De dominante overtuigingen in de Nederlandse samenleving beïnvloeden het gedrag van de pabo- en de basisschoolactoren.

In § 15.3 wordt ingegaan op het gedrag van de pedagogische academies (pabo's), omdat zij de belangrijkste kennisleveranciers zijn van basisschoolleerkrachten en daarmee hun gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor.

15.3 SAMENVATTING VAN DE BEPALENDE FACTOREN OP HOGESCHOOLNIVEAU

De tweede deelvraag van de dissertatie is:

“Welke factoren zijn op hogeschoolniveau bepalend voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding?”

Voor de beantwoording van deze deelvraag is het gedrag geanalyseerd van de groep hogescholen met een of meer pabo-vestigingen en de zelfstandige pabo-opleidingen in Nederland.

Op basis van overwegingen van pedagogisch-didactische, juridische en professionele aard is voor de uitoefening van het beroep van leerkracht de overdracht van belang van kennis over zmal-leerlingen en van vaardigheden in het verzorgen van aan hen aangepast onderwijs. Derhalve dient deze overdracht te worden opgenomen in de hoofdfase van de pabo-opleiding.

In dit deelonderzoek is nagegaan of hogescholen het volgende gedrag vertonen: het in de gepubliceerde programmering van de voltijdse pabo-opleiding opnemen van de mondelinge en schriftelijke overdracht van de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen met een minimale studiebelasting van 5 ECTS in het studiejaar 2014-2015.

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de *case study*-methode. Hierbij is als *single case* geselecteerd de groep hogescholen met een pabo-opleiding. Nederland telt 25 hogescholen waaraan een pabo is verbonden, met in totaal 46 vestigingen.

Binnen deze *single case* vormt het gedrag van drie geselecteerde pabo-vestigingen de functie van drie *embedded units of analysis*. Als *embedded units* zijn die pabo's geselecteerd die naar verwachting niet alleen zoveel mogelijk informatie kunnen opleveren voor het onderzoek, maar ook zoveel mogelijk uiteenlopende informatie.

Hogeschool Avans is geselecteerd, omdat deze pabo als enige een minor verzorgt over zmal-leerlingen. Hogeschool Leiden is gekozen, omdat deze pabo als enige over een lectoraat beschikt dat deels is gericht op zmal-

leerlingen. Deze hogeschool bevindt zich tevens in een maatschappelijke omgeving die positief staat tegenover het onderwijs aan zmal-leerlingen. Hogeschool de Nieuwste Pabo (dNP) is geselecteerd, omdat deze pabo en Hogeschool de Kempel de enige twee pabo's zijn die in het gepubliceerd curriculum van het studiejaar 2014-2015 geen kennisoverdracht hebben opgenomen over zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen, passend onderwijs en omgaan met verschillen. Hogeschool de Kempel is niet ingegaan op de uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek om "onderzoeksmoeheid" te voorkomen.

In § 15.3.1 wordt aangegeven in welke mate pabo's de in § 15.1.2 geëxpliciteerde wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zmal-kinderen overdragen. Vervolgens wordt in § 15.3.2 ingegaan op de aanwezige kennis en vaardigheden van pabo-actoren op dit gebied en in § 15.3.3 op de invloed die de maatschappelijke omgeving heeft op de pabo-programmering. Na een weergave van de overtuigingen van geïnterviewde pabo-actoren in § 15.3.4 wordt de tweede deelvraag beantwoord in § 15.3.5.

15.3.1 Kennisoverdracht zmal

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's blijkt het volgende.

De 25 hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase en de specialisaties van de pabo-opleiding geen overdracht van de in het eerste onderzoeksdeel omschreven wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

Van de 25 hogescholen is er 1 hogeschool die 1 van zijn 267 minors voor zijn interne studenten heeft gewijd aan kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende kinderen.

In het studiejaar 2014-2015 is deze minor wegens gebrek aan belangstelling niet gegeven. Na inhoudelijke wijziging van de minor is deze in het studiejaar 2015-2016 gegeven door een externe docent.

In masters en nascholingen besteden de 25 hogescholen zeer beperkt of geen aandacht aan zmal-leerlingen.

De geïnterviewden van de 3 pabo's voorzien in de curricula tot en met het studiejaar 2021-2022 geen wijzigingen op het gebied van kennisoverdracht over zeer makkelijk lerende leerlingen.

Vervolgens is onderzocht waarom de kennisoverdracht over zmal-leerlingen niet in de programmering is opgenomen. Allereerst wordt ingegaan op de kennis en vaardigheden van de pabo-actoren.

15.3.2 Kennis pabo-actoren

In de documentanalyse en in het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's is nagegaan in hoeverre pabo-actoren beschikken over wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen. Het onderzoek naar de kennis van de pabo-docenten en van de lectoren heeft geleid tot de volgende bevindingen.

De overheid stelt geen specifieke bevoegdheidseisen aan de functie van docent in het hoger onderwijs, zo blijkt uit de WHW.

Het Ministerie van OCW en de hogescholen streven ernaar dat docenten beschikken over een mastertitel, in het bijzonder omdat tegenwoordig de rol van de pabo-docent als onderzoeker meer wordt benadrukt.

In de hogeschoolopleidingen ligt minder dan voorheen de nadruk op het *passief* overdragen van professionele basiskennis en -vaardigheden aan de student. Het *actief* leren van studenten in praktijkgericht onderzoek wordt steeds meer nagestreefd. Het "Opleiden In De School (OIDS)"-beleid, het leren op de werkplek, speelt hierop in door studenten steeds meer in een gezamenlijke verantwoordelijkheid van hogeschool en basisscholen op te leiden.

Bij Opleiden In De School (OIDS) vormen de pabo-opleiding en één of meer basis- of opleidingsscholen een partnerschap. De opleidingsscholen zijn hierbij medeverantwoordelijk voor de opleiding van de studenten.

Sinds begin 2000 stimuleert het Ministerie van OCW OIDS, onder meer door middel van een subsidieregeling. Vanaf 2014 ondersteunt het ministerie OIDS met € 20 miljoen per jaar.

Avans Hogeschool heeft sinds begin 2016 het lectoraat *Leerkracht* dat gericht is op OIDS.

De Nieuwste Pabo (dNP) heeft een lectoraat genaamd Opleiden In De School. Deze pabo heeft OIDS reeds vergaand ingevoerd. De basisscholen verzorgen 40% van de opleiding van de pabo-studenten.

De sleutelpersoon van de OIDS-hogeschool de Nieuwste Pabo geeft aan, dat studenten en beginnende leerkrachten weinig behoefte hebben aan kennis over hoogbegaafdheid.

Studenten willen weten hoe zij om moeten gaan met het moeilijke gedrag van kinderen in de klas. Met de oorzaak zijn van moeilijke gedrag houden de studenten zich niet bezig, er kunnen zoveel oorzaken zijn van moeilijk gedrag.

Kennisoverdracht over zeer moeilijk of zeer makkelijk lerende leerlingen zal volgens de geïnterviewde niet eerder aan de orde komen dan in een nascholing in het 4^e tot en met het 7^e jaar nadat de student is afgestudeerd.

Bij de Nieuwste Pabo (dNP) zijn de docenten niet geschoold in zeer makkelijk lerende kinderen. De geïnterviewde actor meldt dat drie pabo-docenten één major-les over kinderen met speciale ontwikkelingsbehoeften verzorgen, waarin zij enige basiskennis over deze leerlingen overdragen. Deze docenten zijn pedagogisch geschoold en hebben expertise hebben in het omgaan met moeilijk lerende kinderen.

De pabo-actoren van Avans, de enige hogeschool met een zmal-minor, beschikken volgens de Avans-sleutelpersoon over onvoldoende kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen en hebben onvoldoende ervaring met het bieden van aangepast onderwijs aan deze leerlingen. De actor geeft aan: “voor de pabo is hoogbegaafdheid een niche”.

Van de 26 onderwijssectoraten die in het studiejaar 2014-2015 actief zijn, is alleen aan de Hogeschool Leiden een lectoraat verbonden dat zeer makkelijk lerende kinderen tot haar doelgroep rekent.

Van dit lectoraat “Passend Onderwijs / Inclusive Education” (PO/IE) houdt zich in studiejaar 2014-2015 1 lid van de bijbehorende kenniskring 1 dag per week bezig met zmal-leerlingen.

Het lectoraat PO/IE hanteert geen duidelijke definitie voor (cognitieve) hoogbegaafdheid en gaat ervan uit dat er veel verschillende vormen van hoogbegaafdheid zijn.

Uitgangspunt van het lectoraat is dat alle kinderen talenten hebben. Het gaat uit van het talentmodel, waarbij leerkrachten de excellentie van kinderen bevorderen en kinderen coachen op hun talenten.

Het lectoraat richt zich in het bijzonder op oplossingsgericht werken, waarbij het kind zelf oplossingen moet bedenken.

De Hogeschool Leiden heeft in het studiejaar 2014-2015 een passend onderwijs-minor verzorgd, genaamd Passend Onderwijs – Inclusive Education (PO/IE). Studenten die deze minor hebben gevolgd, hebben een verslag gemaakt van de manier waarop zij drie kinderen hebben gecoacht waarvan één hoogbegaafd kind. In deze minor wil dat zeggen dat het een kind moet betreffen waarvan de student denkt: “daar zit misschien meer in”.

Het lid van de kenniskring PO/IE dat als enige van deze kenniskring en als enige van de hogeschool is gespecialiseerd in hoogbegaafdheid, is tevens contactpersoon van de Leidse Aanpak (LATO)⁹ en tevens sinds januari 2016 in deeltijd werkzaam als senior beleidsmedewerker bij het Ministerie van OCW.

9 De Hogeschool Leiden is, evenals de gemeente Leiden, lid van de regiegroep van de LATO. In deze regiegroep zijn de opdrachtgevers van de LATO vertegenwoordigd.

Naast deze zogenoemde “leraar-ambtenaar” brengt van de Hogeschool Leiden ook de lector PO/IE kennis en expertise in bij het Ministerie van OCW. Deze lector heeft onder meer een bijdrage geleverd aan de zevende voortgangsrapportage passend onderwijs van 12 juni 2015.

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's kan het volgende worden geconcludeerd.

De onderzochte hogeschool-actoren beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen.

Hogescholen zijn er, onder invloed van het OIDS-beleid, meer op gericht om pabo-studenten praktijkgerichte kennis te laten vergaren, dan hen wetenschappelijke kennis over te dragen.

Het lectoraat van de Hogeschool Leiden is een passend onderwijs-lectorat. Het hanteert het talentenmodel. Het beveelt aan om in de pabo-opleiding aandacht te besteden aan kenmerken en behoeften van hoogbegaafde leerlingen en hierbij het Munich model te hanteren. Een dergelijk model belemmert echter de overdracht van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen, omdat hierdoor onderbelicht blijft dat het noodzakelijk is om het onderwijs aan te passen aan het leerproces van zeer moeilijk en zeer makkelijk lerende leerlingen

De bestudeerde OIDS- en passend onderwijs-lectoraten blijken de programmering van wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen in de hoofdfase van de pabo-opleiding eerder belemmeren dan stimuleren.

In dit kader is vooral het passend onderwijs-lectorat van de Hogeschool Leiden van belang, omdat dit lectorat als enige aangeeft gericht te zijn op het onderwijs aan zmal-leerlingen. Leden van dit lectorat verrichten advieswerkzaamheden voor, respectievelijk werkzaamheden bij het Ministerie van OCW op onder meer het gebied van zeer makkelijk lerenden. Als gevolg hiervan wordt het onderwijs-beleid beïnvloed door onderwijs- en beleidsactoren die een gebrek hebben aan wetenschappelijke kennis op het gebied van zeer makkelijk lerenden.

Naast de kennis van de pabo-actoren zijn ook de omgevingsfactoren van invloed op de keuze van de pabo's om de kennisoverdracht over zeer makkelijk lerenden niet in de programmering op te nemen.

15.3.3 Invloed maatschappelijke omgeving op pabo-programmering

Geanalyseerd is in hoeverre de maatschappelijke omgeving, in casu de samenleving, de politiek en de basisscholen, invloed uitoefent op de pabo-programmering en daarmee op de mate waarin de pabo kennis over zeer makkelijk lerenden overdraagt aan haar studenten.

Verskillende ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek hebben sinds begin 21^e eeuw de pabo-programmering beïnvloed, te weten het sturen op afstand, het stimuleren van de mobiliteit van studenten en docenten in Europa, het voorkomen van een dreigend lerarentekort en het tegelijkertijd behouden van de kwaliteit van de opleiding en ten slotte de samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs. Deze ontwikkelingen worden toegelicht in § 15.3.3.1 tot en met 15.3.3.4. In § 15.3.3.5 worden enkele saillante punten met betrekking tot de pabo-programmering weergegeven die het gevolg zijn van de ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek. Ten slotte worden in § 15.3.3.6 de bevindingen over de invloed van maatschappelijke omgeving op de pabo-programmering kort weergegeven.

15.3.3.1 *Sturen op afstand*

De minister van OCW is politieke verantwoordelijkheid voor het onderwijs. Door de steeds verdergaande decentralisatie, deregulering en de vergroting van de autonomie van de onderwijsinstellingen is de minister voor de uitvoering van het beleid steeds afhankelijker geworden van het gedrag van decentrale actoren. In verband daarmee zijn de eisen aan het pabo-onderwijs vastgelegd in onder meer de WHW.

In art. 7.6 lid 1 van de WHW is geregeld dat het instellingsbestuur van de pabo ervoor moet zorgdragen voor dat studenten ten minste in de gelegenheid zijn om te kunnen voldoen aan de vereisten die door de wet worden gesteld aan de beroepsuitoefening van leerkracht.

15.3.3.2 *Stimuleren van de mobiliteit*

In alle Europese landen is in 2002 een Bachelor-Master (BaMa)-stelsel ingevoerd met het doel een Europese “onderwijsruimte” te realiseren waarin de mobiliteit van studenten en docenten in Europa wordt gestimuleerd. In samenhang hiermee is tevens een accreditatiestelsel geïmplementeerd. Accreditatie is een keurmerk van c.q. formele erkenning door het in 2003 opgerichte accreditatie-orgaan, de onafhankelijke Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie (NVAO). Een geaccrediteerde opleiding is een opleiding waarvan de kwaliteit voldoet aan de vooraf vastgestelde minimale kwaliteits- en niveauvereisten. Deze vereisten zijn door vakgenoten in de beroepspraktijk vastgesteld en door de NVAO vastgelegd in een accreditatiekader.

Accreditatie is in Nederland een voorwaarde voor de bekostiging van de opleiding door de overheid, voor het recht van instellingen om erkende diploma's af te geven en voor het recht van studenten op studiefinanciering.

Een opleiding kan naast de in het accreditatiekader opgenomen eisen nog bijzondere kwaliteitskenmerken hebben, zoals internationalisering of ondernemen. De onderwijsinstelling kan de Visiterende en Beoordelende Instantie (VBI) in dat geval verzoeken om deze kwaliteitskenmerken van de opleiding te beoordelen en daarover een aantekening op te nemen in het accreditatierapport.

Om geaccrediteerd te worden moet een opleiding voldoen aan de vereisten het accreditatiekader.

Een aantekening in het accreditatierapport van een bijzonder kwaliteitskenmerk van een onderwijsinstelling is niet van invloed op het besluit een opleiding te accrediteren.

15.3.3.3 Voorkomen lerarentekort met behoud van de kwaliteit

Rond het jaar 2000 zijn maatregelen getroffen om het lerarentekort aan te vullen. De functie van leerkracht is opengesteld voor hoger opgeleiden van buiten het onderwijs, zogenoemde zij-instromers, die wel bekwaam maar niet bevoegd zijn.

Om zij-instromers aan te kunnen stellen is in de Wet BIO van 2006 het begrip bevoegdheid aangevuld met het begrip bekwaamheid.

De bekwaamheidseisen waaraan leerkrachten moeten voldoen zijn vastgelegd in het Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel.

De samenleving heeft rond deze tijd in toenemende mate kritiek op het opleidingsniveau van afgestudeerde pabo-studenten. Getwijfeld wordt aan hun kennisniveau op vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch gebied. Daarop worden hogere eisen gesteld aan de pabo-opleiding.

De hogere eisen aan de pabo-opleiding komen tot uiting in de bekwaamheidseisen voor leerkrachten, de vakinhoudelijke kennisvereisten en eisen aan de eindkwalificaties.

Deze eisen worden achtereenvolgens toegelicht.

Bekwaamheidseisen

In 2005 zijn bij Koninklijk Besluit zeven bekwaamheidseisen of competenties gepubliceerd voor leerkrachten in het basisonderwijs. Deze eisen zijn in 2006 opgenomen in de Wet BIO. Doel van de bekwaamheidseisen is om de noodzakelijke minimumkwaliteit te beschrijven waaraan een beroepsbeoefenaar

moet voldoen. Daarmee geven de eisen ook sturing aan de (bij- en na-) schooling van aankomende en zittende leerkrachten.

De bekwaamheidseisen worden door hogescholen gebruikt voor het ontwerp van het pabo-curriculum en de toetsvormen. Tevens worden zij gehanteerd als domeinspecifiek referentiekader bij de accreditatie.

De bepalingen in het Besluit Bekwaamheidseisen 2005 en in de te implementeren herziene bekwaamheidseisen impliceren, dat niet vereist is dat de leerkracht beschikt over (inhoudelijke) kennis van zeer makkelijk lerende leerlingen.

Vakinhoudelijke kennisvereisten

Om tegemoet te komen aan de kritiek op het gebrek aan vakinhoudelijke kennis bij afgestudeerde pabo-studenten zijn vanaf de tweede helft van de jaren '00 verschillende maatregelen genomen om het kennisniveau van studenten te verhogen.

De maatregelen om de vakinhoudelijke kennis aan de pabo-opleiding te vergroten zijn de invoering van landelijke entreetoetsen, landelijke kennisbases, landelijke eindtoetsen en vooropleidingseisen.

Eisen aan de eindkwalificaties

De overheid stelt eisen aan de eindkwalificaties van de voltijdse pabo-opleiding, deze beschrijven het eindniveau van de opleiding zoals bijvoorbeeld oordeelsvorming. De eindkwalificaties zijn afgestemd op de internationaal gehanteerde beschrijvingen van het bachelor- c.q. masterniveau. De kwalificaties zijn op Europees niveau ontwikkeld en genoemd naar de plaats waar ze zijn vastgesteld, de Dublindescriptor.

De Dublindescriptor zijn in het accreditatiekader van de NVAO opgenomen als referentiepunten. Zij vormen vereisten om de kwaliteit van de pabo-opleiding te behouden.

Ten slotte is ook beleid opgesteld om het regulier en speciaal onderwijs samen te voegen.

15.3.3.4 Samenvoeging van regulier en speciaal onderwijs

Om meer kinderen in het reguliere onderwijs een passende onderwijsomgeving te bieden en minder leerlingen naar het speciaal onderwijs te laten doorstromen, is in 2012 de Wet Passend onderwijs aangenomen. Deze wet is ingevoerd met ingang van schooljaar 2014-2015.

In de Wet Passend onderwijs is geregeld dat de school waar ouders hun kind hebben aangemeld de taak heeft het kind een passende plaats in het onderwijs te bieden. De school waar het kind is aangemeld kan deze plaats zelf bieden, al dan niet met externe ondersteuning vanuit het samenwerkingsverband, of een plaats aanbieden op een andere school, bijvoorbeeld in het speciaal onderwijs.

Om kinderen in het reguliere onderwijs daadwerkelijk een passende onderwijs-omgeving te bieden, dienen leerkrachten te beschikken over complexe vaardigheden als opbrengstgericht werken, het afstemmen van onderwijs op individuele leerlingen en het geven van feedback aan leerlingen.

De leerkrachten moeten leren talenten bij kinderen (tijdig) te herkennen en het onderwijs hieraan aan te passen.

In 2014 wordt Passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen aangemerkt als een basisondersteuning die elke reguliere school moet kunnen bieden. Het Ministerie van OCW beschouwt het jaar 2014 op het gebied van toptalenten als een jaar van verdieping en verrijking.

Uit het Rijksjaarverslag 2014 van OCW (p. 13):

“Niet langer richt toptalentenbeleid zich alleen op hoogbegaafden. Talent is in bredere perspectief gezet.”

De ambitie is “dat alle leerlingen en studenten worden uitgedaagd. Het gaat niet alleen om cognitief toptalent, ook om bijvoorbeeld creatief, praktisch of sportief talent.”

“Voor excellentie/hoogbegaafde leerlingen is in 2014 voor het po en vo samen een bedrag van € 30 miljoen beschikbaar gesteld.”

Naast de samenleving en de politiek beïnvloeden ook de basisscholen de pabo-programmering. Sinds 2008 wordt het basisonderwijs vertegenwoordigd door de Primair Onderwijs Raad (PO-Raad), een vereniging van schoolbesturen van basisscholen, ook wel primair onderwijs genoemd. Deze Raad overlegt met het Ministerie van OCW onder meer over maatregelen die gevolgen hebben voor de pabo-opleidingen. Hogescholen zijn bij een dergelijk overleg niet altijd aanwezig en ook niet altijd vertegenwoordigd. In dat geval stemt de PO-Raad de vraag van de scholen en schoolbesturen af met de hogescholen.

15.3.3.5 Saillante punten met betrekking tot de pabo-programmering

De hiervoor genoemde ontwikkelingen binnen de samenleving en de politiek leiden tot enkele saillante punten met betrekking tot de programmering van de pabo-opleiding: het pabo-curriculum is overladen, de accreditatie-eisen zijn invloedrijk en het overheidsbeleid is opmerkelijk.

Overladen pabo-curriculum

Om tegemoet te komen aan de kritiek uit de samenleving stelt de overheid in wet- en regelgeving vele eisen aan de opleiding tot basisschoolleerkracht. Deze eisen komen vooral naar voren in de WHW, de bekwaamheidseisen, de vakinhoudelijke kennisvereisten, de eindkwalificaties en de Wet Passend onderwijs. Hierin zijn geen eisen opgenomen over de overdracht van wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden.

Inmiddels heeft de wetgever dermate veel eisen gesteld, dat door onder meer het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) wijzen en het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) gesproken wordt van een overladen curriculum.

Het overladen curriculum vormt een belemmering om de wetenschappelijke kennis over zml-kinderen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding op te nemen.

Invloedrijke accreditatie-eisen

Voor het voortbestaan van een onderwijsinstelling is het essentieel om aan de accreditatie-eisen te voldoen die zijn opgenomen in het accreditatiekader.

Bij de accreditatie van een pabo-opleiding spelen de bekwaamheidseisen een belangrijke rol. Bekwaamheidseisen zijn door vakgenoten in de beroepspraktijk vastgesteld als zijnde de minimale kwaliteits- en niveauvereisten van de opleiding. Deze eisen vormen derhalve een belangrijk uitgangspunt voor de programmering van de pabo-opleidingen.

In het Besluit bekwaamheidseisen 2005, art. 2.6. lid 2.b.8. is opgenomen dat leerkrachten dienen te beschikken over “een praktische kennis van veel voorkomende leerstoornissen en onderwijsbelemmeringen.”

Volgens de bekwaamheidseisen hoeft een leerkracht derhalve niet te beschikken over praktische en / of inhoudelijke kennis van zeer makkelijk en zeer moeilijk lerende kinderen. Als gevolg hiervan is deze eis ook niet opgenomen in de accreditatie-eisen.

Een pabo-opleiding kan weliswaar de overdracht van wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerenden opnemen in haar curriculum en dit als bijzondere kwaliteitskenmerk laten aantekenen in het accreditatierapport.

Een dergelijke aantekening in het accreditatierapport van een bijzonder kwaliteitskenmerk van een onderwijsinstelling is niet van invloed op het besluit om een opleiding te accrediteren. De inspanningen die de hogeschool voor dit bijzondere kwaliteitskenmerk moet leveren zijn derhalve extra inspanningen, terwijl het pabo- curriculum toch al overladen is.

De accreditatie-eisen vormen een barrière om in de pabo-opleiding de wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen over te dragen.

Opmerkelijk overheidsbeleid

Het overheidsbeleid kan ten minste op drie punten opmerkelijk worden genoemd.

Ten eerste hebben het ministerie, de samenwerkingsverbanden en de schoolleidingen bij de invoering van de Wet Passend onderwijs de verwachting uitgesproken dat het gewijzigde beleid voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen.

De geuite verwachting voorafgaand aan de invoering van de Wet Passend onderwijs dat dit beleid voor de leerkrachten in de klas weinig veranderingen met zich mee zal brengen zijn opmerkelijk, omdat deze verwachting in strijd lijkt te zijn met de strekking van de wet om alle leerlingen een passende plek te bieden in het onderwijs.

Om leerlingen daadwerkelijk een passende plek te bieden, zal het onderwijs aan de behoeften van individuele leerlingen, zoals bijvoorbeeld aan zmal-leerlingen, moeten worden aangepast. Dit vergt de nodige inspanningen en kennis van de leerkrachten.

De Wet Passend onderwijs zal derhalve onvermijdelijk leiden tot veranderingen voor de leerkrachten in de klas.

Ten tweede wekt verwondering dat het ministerie passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen als een basisondersteuning beschouwt die elke reguliere school moet kunnen bieden.

Wanneer passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen een basisondersteuning zou zijn, dan zou:

- 1 volgens de WHW de hogeschool ervoor moeten zorgdragen dat afgestudeerden van de pabo-opleiding over kennis en vaardigheden beschikken om het onderwijs te kunnen bieden aan zmal-leerlingen en
- 2 in de bekwaamheids- en accreditatie-eisen als vereiste moeten zijn opgenomen dat studenten moeten beschikken over kennis over zmal-leerlingen en vaardigheden in het aanpassen van het onderwijs voor deze leerlingen.

Aangezien dit niet het geval is, kan passend onderwijs voor zeer makkelijk lerende leerlingen geen basisondersteuning zijn.

Ten derde wekt het volgende bevreemding.

Het ministerie heeft in het in 2014 gesloten akkoord met de PO-raad “De school van 2020” opgenomen, dat het leerlingen uitdagend en toekomstgericht onderwijs wil bieden dat inspeelt op de talenten en leerbehoeften van alle individuele leerlingen. De leerling staat centraal. Informatie- en communicatietechnologie (ICT) wordt beschouwd als een belangrijk hulpmiddel om elke leerling een eigen uitdaging te bieden. Belangrijke doelstellingen van en afspraken bij deze actielijn zijn er derhalve op gericht dat 90% van de scholen in 2020 dagelijks in de klas digitaal leermateriaal hanteert in het onderwijsproces.

Voor het realiseren van een eigen uitdaging voor elke leerling is de inzet van ICT-hulpmiddelen echter niet afdoende.

De leerkracht is cruciaal om in te spelen op de talenten en leerbehoeften van individuele leerlingen. Hij moet hiervoor beschikken over kennis over (afwijkende) leerprocessen van leerlingen en over hoe hij met aangepast onderwijs hierop in kan spelen.

Wanneer hierbij ICT wordt ingezet, dient de leerkracht ook te beschikken over kennis over de eventuele ondersteuningsmogelijkheden van deze hulpmiddelen.

Aangezien volgens de bekwaamheids- en accreditatie-eisen de leerkracht niet hoeft te beschikken over praktische en / of inhoudelijke kennis van zmal-kinderen, dan biedt het beleid “De school van 2020” deze leerlingen geen soelaas.

Geconcludeerd wordt dat het overheidsbeleid op deze drie punten opmerkelijk is. Het faciliteert en stimuleert de hogescholen niet om wetenschappelijke kennis over zmal-kinderen op te nemen in de programmering van de hoofdfase van de pabo-opleiding.

15.3.3.6 *Invloed maatschappelijke omgeving*

Uit de documentanalyse en het onderzoek van de drie geselecteerde pabo's kan derhalve het volgende worden geconcludeerd.

Gebleken is dat maatschappelijke omgevingsfactoren, in casu de samenleving, de politiek en de basisscholen, veel invloed hebben op de programmering van de pabo-opleiding.

Gebleken is dat de maatschappelijke omgevingsfactoren voor hogescholen een belemmering vormen om wetenschappelijke kennis over het benodigde onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen in de pabo-programmering op te nemen.

Er zijn geen omgevingsfactoren aangetroffen die de kennisoverdracht over zeer makkelijk lerenden wel stimuleren.

Naast de kennis van de pabo-actoren en de invloed van de maatschappelijke omgevingsfactoren, zijn ook de overtuigingen van de genoemde actoren van belang voor de keuze om kennisoverdracht over zeer makkelijk lerenden in de pabo-programmering op te nemen.

15.3.4 Overtuigingen sleutelpersonen

Van de drie geselecteerde pabo's zijn de overtuigingen van de sleutelpersonen in kaart gebracht.

De overtuigingen waarop volgens de geïnterviewde sleutelpersonen het gedrag van de hogescholen is gebaseerd om in beperkte mate of geen kennis over zeer makkelijk lerende kinderen op te nemen in de programmering van de pabo-opleiding, zijn de volgende:

- 1 De pabo heeft onvoldoende kennis in huis over zeer makkelijk lerende kinderen en over het aanpassen van het onderwijs aan deze leerlingen.
- 2 Zeer makkelijk lerenden vormen een zeer specifieke groep, een niche. Kennisoverdracht hierover hoort niet thuis in de pabo-opleiding.
- 3 Studenten hebben geen behoefte aan kennisoverdracht over zmal-leerlingen.
- 4 Basisscholen beschikken zelf over de benodigde kennis.
- 5 Basisscholen doen veel op het gebied van zmal-leerlingen, maar als er geen zmal-leerlingen op de school zitten dan ondernemen zij niets of weinig.
- 6 Alle kinderen hebben talenten. Zeer makkelijk lerenden kunnen een cognitief talent hebben, maar dat hoeft niet. Studenten leren kinderen op hun talent te coachen.
- 7 Een coachende aanpak die werkt bij een zmal-kind kan ook passen bij een kind met autisme of een aanverwante stoornis.
- 8 Kennisoverdracht over zmal-leerlingen hoort thuis in de bijscholing in de vakbekwaamheidsfase, het 4^e tot en met het 7^e jaar dat de afgestudeerden als leerkrachten werkzaam zijn in het basisonderwijs.

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de geïnterviewde sleutelpersonen niet beschikken over wetenschappelijke kennis over zmal-leerlingen.

15.3.5 Conclusie onderzoek hogeschoolniveau

De tweede deelvraag van het onderzoek welke factoren op hogeschoolniveau bepalend zijn voor de mate waarin de overdracht van wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen is opgenomen in de programmering van de pabo-opleiding, wordt op basis van het onderzoek als volgt beantwoord.

Hogescholen hebben in de programmering van de hoofdfase van de voltijdse pabo-opleiding geen expliciete overdracht van wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen opgenomen.

Aanvullend kan worden vermeld dat er geen specialisatie op dit gebied wordt aangeboden en dat alleen Hogeschool Avans voor haar eigen studenten één zmal-minor aanbiedt die door een externe docent wordt gegeven.

De volgende factoren zijn in deze bepalend:

- 1 de hogeschool-actoren beschikken nagenoeg niet over wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende kinderen en ook niet over ervaring in het aanpassen van het onderwijs aan de behoeften van deze kinderen,
Uit de overtuigingen van de pabo-actoren waarop de intentie van de hogeschool is gebaseerd om geen kennisoverdracht over onderwijs aan zmal-leerlingen op te nemen in de programmering, is expliciet gebleken dat de pabo-actoren over nagenoeg geen wetenschappelijke kennis over zeer makkelijk lerende leerlingen beschikken.
en
- 2 de omgevingsfactoren belemmeren de toepassing van de wel aanwezige kennis. In het bijzonder het overladen pabo-curriculum, de invloedrijke accreditatie-eisen en het opmerkelijk overheidsbeleid vormen belangrijke hindernissen

Hierdoor is het voor de hogeschoolfactoren nagenoeg onmogelijk om de wetenschappelijke kennis te benutten.

De geïnterviewde sleutelpersonen hebben aangegeven, dat in de curricula van de drie hogescholen tot en met het studiejaar 2021-2022 geen wijzigingen op dit aandachtsgebied zijn te verwachten.

Naast het gedrag van de pabo's, de gemeenschappelijke informatie-achtergrondfactor van basisschoolleerkrachten, is ook het gedrag van de basisschoolactoren onderzocht.

15.4 SAMENVATTING VAN DE DOORSLAGGEVENDE FACTOREN OP BASISCHOOLNIVEAU

De eerste deelvraag van het onderzoek is:

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

Voor de beantwoording van deze deelvraag is het gedrag geanalyseerd van de onderwijs- en beleidsactoren in het Nederlandse basisonderwijs. Voor deze analyse is een literatuuronderzoek uitgevoerd.

Voor het literatuuronderzoek zijn de bevindingen geanalyseerd van wetenschappelijke onderzoeken, publicaties en (beleids-)documenten over de onderwijssituatie van zmal-leerlingen op de Nederlandse basisscholen. Tevens is nagegaan welke factoren bepalend zijn voor de toepassing van het omschreven gedrag door de onderwijs- en beleidsactoren op basisschoolniveau. De resultaten van deze analyse zijn samengevat en samengevoegd.

In § 15.4.1 wordt weergegeven in welke mate de in § 15.1.2 omschreven wetenschappelijke kennis in de praktijk van het Nederlands basisonderwijs wordt benut. In § 15.4.2 worden de factoren beschreven die op basisschoolniveau doorslaggevend zijn voor de mate waarin deze kennis wordt toegepast. Vervolgens wordt de conclusie op basisschoolniveau weergegeven in § 15.4.3.

15.4.1 Toepassing zmal-kennis in het Nederlands basisonderwijs

Aangezien op een basisschool in Nederland met een gemiddelde omvang van 213 leerlingen zich gemiddeld 5 zmal-leerlingen bevinden, is de verwachting dat op elke basisschool de wetenschappelijke kennis over deze leerlingen kan worden toegepast.

Nagegaan is in hoeverre basisscholen in Nederland cognitieve uitdagingen bieden (§ 15.4.1.1), een positief ingestelde en begrijpende omgeving creëren waarin sociale contacten worden gestimuleerd (§ 15.4.1.2) en persoonlijke ondersteuning en begeleiding bieden (§ 15.4.1.3). Vervolgens wordt weergegeven in welke mate de wetenschappelijke kennis in de praktijk wordt toegepast (§ 15.4.1.4).

15.4.1.1 Cognitieve uitdagingen

Uit onderzoek is gebleken, dat het in de praktijk bijna niet voorkomt dat basisscholen vanaf groep 1 zmal-leerlingen aangepast basisonderwijs bieden.

Tevens is naar voren gekomen, dat zeer makkelijk lerenden die goed functioneren veelal worden versneld. Een zmal-leerling die echter cognitief slecht en sociaal-emotioneel gebrekkig functioneert, wordt veelal niet versneld. Versnelling door het overslaan van een groep is in 2010 door bijna 55% van de onderzochte Nederlandse basisscholen aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen aangeboden.

Verrijking blijkt in Nederland het meest toegepaste leerarrangement te zijn. Veel basisscholen verrijken de leerstof door deze op verschillende leerniveaus aan te bieden. Deze verrijkingslesstof maakt veelal deel uit van de reguliere onderwijsmethodes en is in het algemeen beperkt tot één of enkele leergebied(en), namelijk rekenen en taal. Doorgaans mogen de leerlingen aan de verrijkingslesstof beginnen als het gewone werk af is.

In Nederland wordt het onderwijs op cognitief gebied in het algemeen zeer beperkt aangepast aan zeer makkelijk lerende leerlingen, zo komt uit onderzoek naar voren.

15.4.1.2 *Positieve en begrijpende schoolomgeving*

Zeer makkelijk lerenden blijken in de schoolomgeving met veel onwetendheid en onbegrip geconfronteerd te worden. Van deze omgeving maken leerkrachten, schoolmanagement en (ouders van) andere leerlingen deel uit.

Het is niet vanzelfsprekend dat leerkrachten en klasgenoten versnelde zmal-leerlingen accepteren, zo is uit onderzoek van Hoogeveen gebleken. Leerkrachten blijken geen al te positieve indruk te hebben van het sociaal functioneren van deze leerlingen. Tevens zijn versnelde leerlingen relatief veel sterker vertegenwoordigd te zijn in de groep van sociaal afgewezen leerlingen dan hun klasgenoten, geeft Hoogeveen aan.

Uit het onderzoek komt naar voren dat het zmal-leerlingen in het algemeen ontbreekt aan een positief ingestelde en begrijpende omgeving.

15.4.1.3 *Persoonlijke ondersteuning en begeleiding*

De persoonlijke ondersteuning en begeleiding van de zeer makkelijk lerenden in de onderwijspraktijk schiet tekort, zo wordt duidelijk uit verschillende onderzoeken. Er blijkt weinig begrip te zijn voor deze leerlingen. De moeizame communicatie tussen scholen, zmal-kinderen en hun ouders blijkt hierbij een probleem te vormen.

Zeer makkelijk lerende leerlingen ontvangen geen of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding, zo komt uit onderzoek naar voren.

15.4.1.4 *Toepassing wetenschappelijke kennis in basisonderwijs*

Uit het literatuuronderzoek kan derhalve het volgende worden geconcludeerd.

De wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het Nederlands basisonderwijs.

Dit blijkt uit het feit dat:

- 1 het onderwijs op cognitief gebied in het algemeen zeer beperkt is aangepast aan zmal-leerlingen, aangezien versnelling beperkt wordt toegepast en vrijking veelal kwantitatief is;
- 2 de schoolomgeving van zmal-leerlingen in het algemeen niet positief en begripvol is ingesteld;
- 3 zmal-leerlingen veelal niet of onvoldoende persoonlijke ondersteuning en begeleiding ontvangen.

In § 15.4.2 is weergegeven welke factoren doorslaggevend zijn voor deze conclusie.

15.4.2 Doorslaggevende factoren basisschoolniveau

Om de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zmal-leerlingen in het basisonderwijs te kunnen benutten, zijn twee factoren cruciaal. De basisschoolactoren dienen te beschikken over de betreffende kennis en vaardigheden om deze toe te kunnen passen en de omgeving dient geen belemmeringen op te werpen voor de benutting hiervan.

In deze paragraaf wordt nagegaan of de basisschoolactoren beschikken over de betreffende kennis en vaardigheden om deze toe te kunnen passen (§ 15.4.2.1) en of de omgeving belemmeringen opwerpt voor de benutting hiervan (§ 15.4.2.2). Ten slotte worden de bevindingen weergegeven (§ 15.4.2.3).

15.4.2.1 Kennis en vaardigheden basisschoolactoren

Basisschoolleerkrachten blijken niet of onvoldoende te beschikken over kennis en vaardigheden om (zeer) makkelijk lerenden te signaleren en te begeleiden, zo komt uit de rapportage van schoolleiders naar voren in een rapport van het GION en de Onderwijsinspectie in 2010. Dit beeld is bevestigd in een enquête onder leraren in 2014 door ITS / Radboud Universiteit Nijmegen, Kohnstamm Instituut en de Hogeschool Leiden. In de opleiding tot leerkracht wordt in het algemeen niet tot nauwelijks aandacht besteed aan zeer makkelijk lerenden en het werken met deze leerlingen.

Uit analyse van het basisschoolbeleid komt naar voren dat de kennis van het schoolmanagement,-bestuur en leerkrachten tekort schiet wat betreft het bieden van aangepast onderwijs aan (zeer) makkelijk lerenden. Scholen reageren veelal op probleemgedrag in plaats van op het leergedrag van de zmal-leerling.

Het leerlingvolgsysteem wordt door basisscholen in beperkte mate gebruikt om de zorg van leerlingen met een afwijkend leerproces te bepalen. Wanneer het wel wordt gehanteerd betreft dit in het bijzonder voor de zorg van leerlingen met een achterstand.

Het beleid van de school om onderwijs aan te passen aan zmal-leerlingen blijkt in de praktijk gerelateerd te zijn aan de in de school beschikbare methoden en materialen waarmee deze aanpassingen te realiseren zijn. Wanneer deze methoden en materialen ontbreken, dan wordt het onderwijs in zeer beperkte mate aangepast.

Leerkrachten, schoolmanagement en -bestuur beschikken in de praktijk over onvoldoende kennis en vaardigheden om de wetenschappelijke kennis over onderwijs aan zeer makkelijk lerenden toe te passen.

15.4.2.2 *Invloed omgevingsfactoren op kennistoepassing*

In overeenstemming met het Nederlandse politiek-egalitaire onderwijsbeleid biedt de WPO ondersteuning aan het *nurture*-uitgangspunt. Hierdoor zijn de meeste basisscholen in Nederland volgens dit uitgangspunt opgezet.

Het onderwijs aan (zeer) makkelijk lerende leerlingen vraagt een investering van scholen, zoals extra lokaalruimte, extra materiaal en het aantrekken van een extra begeleiding. Hiervoor krijgt een reguliere basisschool geen extra financiering.

Scholen betalen de kosten van voorzieningen en programma's voor zmal-leerlingen uit hun reguliere lumpsumbudget of moeten ouders om een eigen bijdrage vragen.

15.4.2.3 *Doorslaggevende factoren*

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt op basisschoolniveau nagenoeg niet toegepast, omdat:

- 1 de onderwijs- en beleidsactoren in het basisonderwijs in beperkte mate of niet beschikken over deze kennis en
- 2 factoren in de omgeving, zoals het overheidsbeleid, de toepassing van de wel aanwezige kennis belemmeren.

Hierdoor is het voor de basisschoolactoren nagenoeg onmogelijk om de kennis te benutten.

De overtuigingen van de basisschoolactoren zijn in een dergelijke situatie geen goede voorspeller van het uiteindelijke gedrag van de basisscholen (§ 1.2.2).

15.4.3 Conclusie onderzoek basisschoolniveau

De eerste deelvraag van het onderzoek, welke factoren op basisschoolniveau doorslaggevend zijn voor de mate waarin wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende kinderen wordt toegepast, wordt op basis van de onderzoeksresultaten als volgt beantwoord:

De wetenschappelijke kennis over het onderwijs aan zeer makkelijk lerende leerlingen wordt nagenoeg niet toegepast in het basisonderwijs, omdat dit nagenoeg onmogelijk is.

De doorslaggevend factoren hiervoor zijn, dat:

- 1 de basisschoolactoren slechts in beperkte mate of niet over de wetenschappelijke kennis beschikken en
- 2 de omgevingsfactoren de toepassing van deze kennis, voor zover aanwezig, belemmeren.

