

Van leeftijdstaboe naar ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling en leerkracht

Ton Mooij (juli 2018)

Basisscholen groeperen de leerlingen vanaf het begin van groep 1 vooral op grond van leeftijd. De systematiek van speel- en leeractiviteiten, schoolboeken en toetsen is daarop afgestemd. Deze organisatie naar leeftijd houdt onvoldoende rekening met de vele verschillen tussen leerlingen naar ontwikkelingsniveau en leerpotentie. Dit uit zich in problemen als demotivatie, zittenblijven en gedwongen onderpresteren, inclusief de hieraan verbonden extra kosten. Het ter discussie stellen van leeftijd als belangrijkste organisatieprincipe in school is in het algemeen nog taboe, met name vanwege de verwarring hiervan met het ‘gelijk willen behandelen’ van leerlingen. Gelijk behandelen van ongelijke leerlingen leidt echter tot ongelijkheid en problemen; realistisch is de creatie van ongelijke onderwijssituaties en daardoor optimale schoolloopbanen voor de ongelijke leerlingen. Het is tijd het leeftijdstaboe te vervangen door de ontwikkeling en inrichting van ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling en leerkracht. Met geleidelijke, systematische veranderingen kunnen leerkrachten het onderwijs voor alle leerlingen, en zichzelf, attractiever en lonender maken.

Gewoontegetrouw wordt een nieuwe vierjarige leerling, bij entree in een basisschool, in groep 1 of in een combinatiegroep 1-2 geplaatst. De leerlingen hebben ongeveer dezelfde kalenderleeftijd maar hun niveaus van sociale, emotionele, motorische en cognitieve ontwikkeling lopen dan al wel circa vijf jaren uiteen. Dit geldt ook voor hun relatieve zelfstandigheid in ontwikkeling en hun leerpotentieel (referenties: zie onderaan dit artikel).

Wetgeving versus leerlingproblemen

Volgens de wet op het Primair Onderwijs dient het onderwijs aan te sluiten op elke leerling en diens ontwikkeling continu te stimuleren. Toch is er in Nederland vrijwel geen basisschool waarin deze wetgeving wordt gehandhaafd. Aansluiting op elke leerling vereist bijvoorbeeld het bij schoolintrede diagnosticeren van individuele beginkennmerken zoals de niveaus van sociale, emotionele en motorische ontwikkeling en de ontwikkelingsniveaus qua taal en voorbereidend rekenen. Continue stimulering van deze beginniveaus in een leerlinggroep vereist dat in het curriculum systematisch kan worden voortgebouwd op de feitelijk aanwezige, individuele ontwikkelings- en leerniveaus. Dit is in basisscholen in het algemeen niet het geval.

De niet-handhaving van de wetgeving leidt tot al langer dan een eeuw geconstateerde, systematisch optredende problemen bij leerlingen. Uit vele onderwijsonderzoeken van de afgelopen 50 jaar blijkt een schijnbare ‘onoplosbaarheid’ van problemen bij met name de leerlingen die duidelijk beneden, of juist boven, het leeftijdsgemiddelde in de groep presteren. Beide soorten ‘afwijkende’ leerlingen tonen veelal in groep 1 al tekenen van het ontstaan van demotivatie, emotionele problemen en faalangst, storend of sociaal lastig gedrag in de groep, of juist het zich terugtrekken in zichzelf. Bij duidelijk achterlopende leerlingen kan dit later nog worden gevolgd door verwijzing naar speciaal onderwijs of voortijdig schoolverlaten. Bij duidelijk voorlopende leerlingen kunnen de problemen zich uiten in jarenlang onderpresteren (al dan niet opgemerkt), bezoeken van een relatief laag type vervolgonderwijs en daarna ook voortijdig schoolverlaten.

Cognitief excellente leerlingen

Bij cognitief duidelijk voorlopende leerlingen doet zich in de reguliere basisschool een dubbel probleem voor. In groep 1 en 2 kunnen hun ontwikkelingsniveaus zich al bevinden op dat van groep 3, of soms 4 of 5. Voor leerkrachten in groep 1 of 2 is het veelal wel duidelijk dat deze leerlingen voorlopen (en geen extra aandacht behoeven zoals bij de relatief achterlopende leerlingen). Maar in groep 1 of 2 is de onderwijssituatie op het niveau van groep 3 niet aanwezig; in school beginnen de ‘echte leerprocessen’ vaak pas in groep 3, in een ander lokaal en veelal klassikaal, bij een andere leerkracht. Als het meezit, mogen deze duidelijk voorlopende leerlingen één jaar overslaan. Vaak echter krijgen deze voorlopende leerlingen in groep 1 en 2 andere bezigheden of activiteiten – die blijkens velerlei praktijkervaring en onderzoeken van de afgelopen 30 jaar nog steeds ver onder hun niveau en potentie kunnen liggen. Hoewel deze leerlingen een zogenaamd extra aanbod krijgen, worden zij nog steeds gedwongen tot onderpresteren. De leerkrachten bedoelen het wel goed, maar hun te geringe aanpak of differentiatie werkt

onvoldoende en de leerling kan nog steeds ernstige demotivatie of sociale isolatie tonen. (En hiervan dan zelf de schuld kunnen krijgen.)

Achterlopende leerlingen

Ten aanzien van de relatief achterlopende leerlingen in groep 1-2 wordt traditioneel via het ‘achterstandenbeleid’ of tegenwoordig de ‘gelijke kansen alliantie’ al veel extra’s gedaan, maar het vraagt van leerkrachten wel steeds extra inspanning hun achterstand ten opzichte van leeftijdsgenoten niet groter te laten worden. Bovendien zijn de benodigde inhouden, werkwijzen en individuele mogelijkheden tot zelfstandig(er) bezig zijn en zich ontwikkelen bij achterlopende leerlingen verschillend van die van duidelijk voorlopende leerlingen. De diversiteit tussen leerlingen in eenzelfde leeftijdsgroep vraagt dus verschillende voorbereide onderwijssystematieken.

Praktijkvragen

De groepering van leerlingen naar vooral leeftijd houdt in de praktijk dan in dat de verschillen tussen de leerlingen per groep relatief maximaal kunnen zijn. Daarmee wordt echter ook de benodigde onderwijsdifferentiatie naar leerlingkenmerken in een groep relatief maximaal, hetgeen resulteert in een relatief moeilijk onderwijsmodel voor de groep. Deze constatering leidt tot enkele belangrijke vragen bij de huidige onderwijspraktijk.

- waarom wordt de leeftijdsordering van leerlingen, inclusief dit relatief moeilijke onderwijsmodel, verkozen boven de handhaving van de wettelijke verplichting tot het bieden van optimaal onderwijs aan elke leerling?
- het is natuurlijk goed mogelijk voor een relatief moeilijk onderwijsmodel te kiezen, maar waarom is er dan geen verantwoorde systematiek waarmee veel leerlingproblemen van leeftijdsgebaseerd onderwijs preventief kunnen worden ondervangen?
- natuurlijk moeten leerlingen die relatief achterlopen extra worden geholpen, maar waarom gaat dit dan vaak ten koste van de voorlopende leerlingen?

Antwoorden

Vele jaren werken in onder meer groepen 1-3 hebben mij inzichten gegeven in de antwoorden op dit soort vragen. De concrete antwoorden verschillen veelal per school en per maatschappelijke tijd en situatie, maar de antwoordpatronen hebben betrekking op:

- de traditie in het onderwijs;
- de (onjuiste) idee dat gelijke kansen voor leerlingen bestaan in het bieden van gelijk ofwel bijna identiek onderwijs;
- het gebrek aan diagnostische systematiek in scholen (leerstofinhouden, didactische werkwijzen, evaluatie en toetsing zijn grotendeels van elkaar losgekoppeld en elke leerkracht dient bij individuele afwijkingen veelal weer extra werk verrichten);
- de leervorderingen worden met name via schoolmethoden beoordeeld (en zogenaamd niet door Cito), terwijl bij de evaluatie van het niveau veelal slechts de normatieve of naar leeftijd onderscheiden systematiek wordt gehanteerd;
- de naamgeving en werking van het Cito Leerling Volg Systeem correspondeert met een groepsindeling naar leeftijd en suggereert aldus dat dit zo behoort te zijn.

Naar een pedagogisch juiste onderwijssystematiek

In Nederland stelt de landelijke overheid soms dat zij zich bezig houdt met het ‘wat’ in het onderwijs; de scholen richten zich dan op het ‘hoe’ (zie bijvoorbeeld de ‘commissie Dijsselbloem’). Deze redenering is echter geen juiste weergave van de schoolse werkelijkheid, zoals we ook hierboven hebben gezien. In de schoolpraktijk zijn leerpsychologie, didactiek, onderwijskunde en organisatie onderling zeer nauw verweven en daarmee zijn, in school, het ‘wat’ en het ‘hoe’ voor tenminste de leerlingen, strikt gekoppeld. Dat begint al bij de vierjarigen die naar de basisschool gaan.

In de onderwijspraktijk bestaat daarom een grote behoefte aan een systematiek waarmee elke leerling, vanaf schoolbegin, diagnostisch eenduidig, didactisch juist én organisatorisch voorbereid, kan worden ondersteund. Leerpsychologisch gezien kan dit door bij de didactische ordening van ontwikkelings- en leerprocessen steeds twee criteria te onderscheiden: a) een inhoudelijk, individueel doorlopende invalshoek; en b) voor zover nodig, een normatieve vergelijking van individuele vorderingen met die van leeftijdsgenoten. Deze ‘dubbele diagnostiek’ vormt de kern van ‘Optimaliserend Onderwijs’.

Praktische ontwikkeling van ‘Optimaliserend Onderwijs’

Er zijn twee soorten praktische oplossingen voor de ontwikkeling van een pedagogisch juiste onderwijssystematiek ofwel ‘Optimaliserend Onderwijs’ (OO). De eerste is dat wordt overgegaan tot inrichting van een kern van een gestandaardiseerd speel-/leeraanbod dat leerpsychologisch adequaat is gekoppeld aan de evaluatie van de vorderingen daarin. Ofwel, een eenduidige(r) koppeling tussen individueel / individualiserende of met (kleine) groepjes werkende schoolmethoden en bijvoorbeeld de landelijke toetsingsniveaus van vorderingen via het Cito. Deze doelgerichte aanpak zou een grote hefboomfunctie kunnen hebben.

Een tweede oplossing is aan te sluiten op de pedagogiek en didactiek van ‘Reformpedagogen’ zoals bijvoorbeeld Maria Montessori en Helen Parkhurst aan het begin van de vorige eeuw. Zij onderscheiden kernblokken van speel-/leermateriaal die zijn geordend naar moeilijkheidsgraad. Diagnostiek heeft dan ten eerste betrekking op de inhoud van de individuele vorderingen in het ontwikkelings- of leergebied. Ten tweede kan, in aanvulling op de Reformpedagogen, de inhoud qua niveau tegelijk ook worden geordend conform de normniveaus in Cito vaardigheidslijnen. Deze uitwerking van dubbele diagnostiek faciliteert eenduidigheid, efficiëntie en helderheid in de algehele diagnostiek en evaluatie van leerprocessen en – effecten in school.

Conclusies

Gezien de vele langdurige problemen die verbonden zijn aan de bestaande eenzijdige inrichting en werkwijzen in het onderwijs voor leerlingen (maar ook de leerkrachten), pleit ik nadrukkelijk voor het ontwikkelen van een gestandaardiseerd aanbod van kernblokken met een diagnostisch dubbele functie. De eerste functie hiervan is de ondersteuning van adequaat optimaliserend leren van elke leerling in school, via voorbereide speel-/leerkenmerken in voorbereide speel-/leeromgevingen. Voortgang door de kernblokken kan worden gebaseerd op bijvoorbeeld het criterium: 85% van de activiteiten goed. Deze kernblokken kunnen worden aangevuld met velerlei andere activiteiten of projecten (ook voor specifieke leerlingen die duidelijk voor of achter lopen op leeftijdsgenoten). De tweede functie is om, indien gewenst, per kernblok eenvoudig af te lezen voor welk leeftijdsniveau deze inhoud indicatief is en dus op welk leeftijdsniveau de leerling zich bevindt.

In diverse ontwikkelings- en interventieonderzoeken in scholen heb ik de eerste aanzetten van deze dubbele diagnostiek ontwikkeld en beproefd. De opgedane ervaringen leren dat ook leerkrachten veel baat hebben bij en kunnen leren van deze optimaliserende werkwijzen. Ook gaan zij hun leerlingen heel anders zien, mede omdat die anders dan voorheen kunnen functioneren. Er ontstaan minder schoolproblemen en de vorderingen van leerlingen nemen aantoonbaar toe. Relatief achterlopende leerlingen doen het beter dan eerder en cognitief excellente leerlingen doen veel meer, in minder tijd. Optimaliserend Onderwijs levert voor allen meer op en wordt – uiteindelijk – toch goedkoper.

Enkele referenties:

- Mooij, T. (2007). Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: Contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1499-1530.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), 597-616.
- Mooij, T. (2013). Cognitief hoogbegaafde leerlingen en ‘Optimaliserend Onderwijs’. In H. Brouwers (Ed.), *Het recht van het kind te zijn zoals het is* (pp. 111-134). Gorinchem: Narratio.
- Mooij, T. (2016). Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen. *Mens en Maatschappij*, 91(3), 235-269.
- Mooij, T. (2016). ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55(10), 459-483.

Em. prof. dr. Ton Mooij was tot medio 2016 als bijzonder hoogleraar verbonden aan de Open Universiteit Nederland (Heerlen). Hij was tevens werkzaam als manager en onderwijsonderzoeker in het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (Radboud Universiteit, Nijmegen). Hij heeft vele onderzoeken verricht in het basis- en voortgezet onderwijs en hierover (inter)nationaal gepubliceerd: zie bijv. <http://radboud.academia.edu/TonMooij>; https://www.researchgate.net/profile/Ton_Mooij; <https://www.linkedin.com/in/ton-mooij-878862b>.