

# Gelijke kansen voor leerlingen: van langdurige illusie naar realisatie

Ton Mooij (januari 2019)

*In Nederland is het ideaal ‘gelijke kansen voor leerlingen’ al heel lang onderwerp van maatschappelijk debat en soms verhitte onderwijsdiscussie. Het gelijkheidsstreven is positief bedoeld, maar in de onderwijspraktijk pakt de invulling ervan systematisch verkeerd uit voor een deel van de leerlingen. Groepering en instructie van leerlingen op basis van leeftijd suggereren gelijke behandeling, maar feitelijk ervaren minder makkelijk en (zeer) makkelijk lerende leerlingen in elke groep of klas duidelijk meer demotivatie, ernstiger leer- en gedragsproblemen, en meer schooluitval dan de overige leerlingen. Met behulp van onderzoeks- en beleidsinformatie wordt verhelderd hoe deze probleemrijke onderwijsprocessen werken en mede resulteren in verspilling van werktijd, extra werkbelasting en onnodige kosten. Ook wordt uitgewerkt hoe gelijke kansen voor leerlingen wel kunnen worden gerealiseerd.*

## 1 ‘Gelijke kansen voor leerlingen’ als ideaal in maatschappij en onderwijs

In Nederland worden de begrippen ‘gelijkheid’ en ‘gelijke kansen’ van oudsher hoog gewaardeerd in maatschappelijk-politieke beleidsprocessen en in het kader van onderwijs- en leerprocessen (vgl. De Heer, 2017). Gelijkheid, als gewenst ideaal, wordt benut ter concrete invulling van min of meer gelijke ontwikkelings- en leermogelijkheden voor elke leerling. Alle leerlingen hebben recht op het verkrijgen en realiseren van onderwijsmogelijkheden om zichzelf, zowel persoonlijk als maatschappelijk, (verder) te ontwikkelen. Er mag geen discriminatie of achterstelling plaatsvinden op grond van bijvoorbeeld individuele fysieke of psychologische kenmerken, herkomst(milieu), geloof, beroep, of sexe.

Veranderingen in de maatschappelijk-politieke omstandigheden beïnvloeden tevens de formulering en uitwerking van dit gelijkheidsideaal voor de leerlingen (Doornbos & Stevens, 1987; De Heer, 2017; Idenburg, 1962). Binnen het onderwijs echter, vooral bij de inrichting van onderwijs- en leerprocessen, kunnen zich hier extra complicerende aspecten voordoen. Goudswaard (1981) beschrijft bijvoorbeeld de vele maatschappelijke, politieke, humanitaire en ondernemersgebaseerde strubbelingen om, in de periode 1798-1863, jongeren uit de ‘lagere stand’ méér te gaan ontwikkelen via ambachtelijk ofwel nijverheidsonderwijs (voor jongens) en huishoudonderwijs (voor meisjes).

De invoering van de algemene leerplicht voor elk kind in 1900 is eveneens niet eenvoudig. Een belangrijk strijdpunt is of het onderwijs respectievelijk de leerprocessen in de nieuwe ‘volkschool’ klassikaal en dus zoveel mogelijk ‘gelijk’ of juist (meer) individueel, dus ‘ongelijk’, moeten worden georganiseerd (vgl. Kohnstamm, 1963 (oorspronkelijk voorwoord in 1928); Nijhof, 1981). De uiteindelijk overheersende onderwijssituatie in Nederland is klassikaal onderwijs dat vooral op basis van leeftijd van leerlingen wordt georganiseerd. Deze uitwerking is een uiting van de maatschappelijk-politieke wil om kinderen uit verschillende herkomstmilieus een min of meer gelijke basis aan kennis, cultuur en vaardigheden te bieden.

Uitwerkingen van individualisering in het onderwijs zijn te vinden bij toenmalige ‘Reformpedagogen’ zoals Montessori en Parkhurst. Montessori ontwerpt individualiserende speel-/leerprocessen via naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leermaterialen wat betreft bijvoorbeeld (fijne) motoriek, zintuiglijke waarneming en diverse cognitieve en spelvaardigheden voor jonge kansarme kinderen uit achterstandsmilieus in Rome. Voor iets

oudere leerlingen integreert Parkhurst (1922) vergelijkbare, naar moeilijkheidsgraad geordende speel-/leermaterialen ter realisatie van individualiserende speel-/leerprocessen wat betreft alle belangrijke schoolvakken. Deze functioneren in een flexibele groeps- en schoolorganisatie, mede ter didactische en pedagogische ondersteuning van de eigen zelfstandigheid in ontwikkeling en leren van elke leerling. Begeleiding door de leerkracht, diagnostiek en bepaling van vorderingen hebben met name betrekking op de feitelijke inhouden en niveaus van het betreffende ontwikkelings- of leergebied in een bepaalde periode. Parkhurst ontwerpt (per schoolvak) tevens vorderingenregistraties waarin zowel longitudinaal-individuele als vergelijkende (leeftijds)indicatoren zijn opgenomen die mede door leerlingen kunnen worden gebruikt of ingevuld.

In Nederland blijft de strijd om de aard van inhouden en werk- en organisatievormen die het onderwijs moeten kenmerken bestaan, ook na invoering van de algemene leerplicht. In de jaren 20 en 30 van de vorige eeuw zijn vooral de onderwijsanalyses en -onderzoeken van Kohnstamm van belang. Hij verheldert de negatieve implicaties van klassikaal onderwijs voor leerlingen en onderwijspersoneel en initieert onderzoeken naar realisatie en evaluatie van individualiserend onderwijs. De algemene, reguliere systematiek van het onderwijs is sindsdien echter niet of nauwelijks veranderd. Gezien het voortduren van de negatieve consequenties van leeftijdgebaseerd onderwijs voor leerlingen en onderwijspersoneel, geef ik in deze notitie nadere onderzoeks- en beleidsinformatie over deze thematiek. Vervolgens presenteer ik een pedagogisch-psychologische praktijkoplossing ter ondervanging van deze problematiek.

## 2 Kenmerken en kwaliteiten van instructie- en leerprocessen

### 2.1 Leeftijdgroepen en (pogingen tot) interne differentiatie

Ongeveer een eeuw geleden analyseert Kohnstamm (1963, oorspronkelijk 1928) het onderwijs zoals dat zich inmiddels had gemanifesteerd in de toen vierjarige volksschool. Zijn aandacht gaat vooral uit naar het functioneren van de school en de kenmerken en kwaliteiten van de instructie- en leerprocessen. Een belangrijk instructiekenmerk is de organisatie van de instructie- en leerprocessen: vinden deze (grotendeels) individueel of daarentegen in leeftijdgroepen of –klassen plaats. In de instructieprocessen via leeftijdgroepen signaleert hij wisselwerkingen tussen

- op het leerlinggemiddelde gebaseerde, voor de leerlingen in de groep min of meer gelijke instructiekenmerken (zoals leerstof; didactische werkvormen; en tussen leerlingen vergelijkende beoordeling van het niveau van ontwikkeling, vordering, of leerprestatie);
- persoonlijke individuele ‘rijpingskenmerken’;
- thuis- en opvoedingskenmerken.

In geval van leeftijdgroepen leiden de gelijke instructiekenmerken, en vooral de vergelijkende beoordeling, mede tot sociale en competentievergelijkingen tussen de leerlingen. Hierbij kunnen de leerlingen die aanvankelijk in één of meer opzichten relatief veel van het leeftijdgemiddelde in de eigen klas afwijken, zich het minst gemotiveerd gaan voelen en daardoor diverse soorten problemen gaan ervaren.

De problemen ontstaan volgens Kohnstamm vooral bij de duidelijk minder ontwikkelde of presterende, of minder makkelijk lerende leerlingen, en bij de (aanvankelijk) duidelijk meer ontwikkelde of presterende, (hoog)begaafde of (zeer) makkelijk lerende leerlingen in elke klas. Minder makkelijk lerenden krijgen verhoudingsgewijs te moeilijke leerstof, veel onvoldoendes en worden mede daardoor extra gedemotiveerd; makkelijk lerenden krijgen te eenvoudige leerstof en worden daardoor niet of onvoldoende gemotiveerd

of geïnspireerd op school. Beide categorieën leerlingen ervaren samenhangende schoolloopbaanproblemen zoals demotivatie, lastig of storend of vandalistisch gedrag, zittenblijven, schoolverzuim, en voortijdig schoolverlaten. Deze ‘voortijdig schoolverlaters’ of uitvallers zijn dan 8, 9 of 10 jaar oud. Kohnstamm gaat tevens in op eigen praktijkprojecten om deze problemen door middel van individualiserend onderwijs preventief te ondervangen.

De door Kohnstamm (o.c.) gesignaleerde wisselwerkingen of interacties tussen persoons- of thuiskenmerken en schoolse kenmerken, alsmede de veronderstelde negatieve invloeden van schoolse kenmerken op de motivatie- en leerprocessen van de meest van het gemiddelde ‘afwijkende’ leerlingen, vormen ook de kern in latere analyses van oorzaken van leerlingproblemen en voorstellen tot verbetering van het onderwijs (bijvoorbeeld Idenburg, 1962; Van Gelder, 1966; De Groot, 1966; Doornbos, 1969). De oorzaak van de problemen wordt gelokaliseerd in de aard en werking van het ‘leeftijdgebonden jaarklassensysteem’ en er worden diverse ‘oplossingen’ aangedragen. Interne differentiatie in de groep of klas is bijvoorbeeld geïntroduceerd om onderwijs te maken dat voldoende tegemoet zou komen aan de verschillen tussen leerlingen (bijvoorbeeld Licht, 1982; Nijhof, 1981; Nuy, 1981; De Vries, 1986). Omdat hierbij echter de leeftijdgebonden leerlingenindeling en overige onderwijskenmerken veelal in stand blijven, duren de problematische processen in de groep of klas voort. Naarmate de interne differentiatie in een leeftijdklas bij bepaalde (deelcategorieën) leerlingen succes oplevert, kunnen andere (deelcategorieën) leerlingen op hun beurt weer minder succes ervaren en worden zij weer gedemotiveerd vanwege het (nieuwe) gemiddelde aanbod en de bijpassende vergelijkende beoordeling van leerprestaties (de ‘wet van Posthumus’; vgl. De Groot, 1966; Van Oudenhoven, 1983).

Er is in dergelijke jaarklassen dus steeds sprake van systeemgebaseerde ‘evenwichtsherstellende effecten’ die de pogingen tot verbetering teniet doen (zie verder Mooij, 2016a). Een recente illustratie van dit onvermogen levert de informatie van het Centraal Planbureau over ‘Kansrijk Onderwijsbeleid’ (Centraal Planbureau, 2016). In dit rapport wordt, bij zorgvuldige lezing, duidelijk dat de ene voorgestelde (beleids)maatregel de mogelijk positieve leerlingeffecten van een andere voorgestelde (beleids)maatregel weer teniet zal doen, en omgekeerd.

## 2.2 Relatieve achterstand qua ontwikkeling en leren

In Nederland is sedert de jaren zestig veel empirisch onderzoek verricht naar de maatschappelijke (thuis)achtergronden van leerlingen en de invloeden daarvan, of het ondervangen van die invloeden, op hun intellectuele en schoolontwikkeling of gehele schoolloopbaan (bijvoorbeeld Meijnen, 1977; Slavenburg, 1978; Tesser, 1986). Ook is aandacht besteed aan de landelijke aard, omvang, oorzaken en mogelijke preventie van afstroom en voortijdig schoolverlaten uit de typen voortgezet onderwijs (Mooij, 1979, 1980). Mooij (1979) rapporteert tevens een analyse van landelijke gegevens over persoonlijke, thuis- en schoolkenmerken. Hierin worden de achterstanden inclusief extra schoolproblemen en schoolconflicten van ‘kansarme werkende jongeren’ tijdens hun schoolloopbaan bevestigd.

In het buitenland gebeuren vergelijkbare analyses en onderzoeken. Er zijn velerlei onderzoeken naar ‘kansarme’ leerlingen of jongeren en de bijbehorende oorzaken en gevolgen van schoolproblemen, leerlingagressie en voortijdig schoolverlaten (Beirn, Kinsey, & McGinn, 1972). Ook worden onderzoeksprojecten uitgevoerd ter preventie van leerlingagressie en voortijdig schoolverlaten (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1973). Daarnaast worden, conform de door Kohnstamm (o.c.) al belangrijk geachte ‘maatschappelijke functionaliteit van het onderwijs’, analyses uitgevoerd naar de maatschappelijke processen en betekenissen van leerlingproblemen en voortijdig schoolverlaten. Hierin wordt inzichtelijk dat deze schoolproblematiek maatschappelijk kan

worden geïnterpreteerd als ‘productieproces’ van ongeschoolde werknemers die nodig zijn in het economische stelsel (bijvoorbeeld Bowles & Gintis, 1976; Karabel & Halsey, 1977).

Mooij (1987) ontwerpt een procesmodel waarin de voor deze thematiek relevante interacties tussen variabelen op en tussen verschillende niveaus van het onderwijssysteem worden weergegeven. Aansluitend presenteert hij praktijkonderzoek naar de longitudinale effecten, per schoolvak, van schoolvakcijfers op de ontwikkeling in schoolvakmotivatie en -prestaties van leerlingen. Tevens vermeldt hij ontwikkelingsonderzoek ter optimalisering van de differentiatie van lesinstructie en de effecten daarvan op de ontwikkeling van schoolvakmotivatie en -prestatie. De empirische resultaten ondersteunen de veronderstellingen betreffende de oorzaken van de leerlingproblemen en de mogelijke verbeteringen van de onderwijs- en leerprocessen.

### 2.3 Speciaal onderwijs

De wisselwerkingen tussen de maatschappelijk-politieke en multiniveau onderwijsprocessen en (leer)effecten komen tevens naar voren in de historische analyses en onderzoeken van het speciaal onderwijs (dat is bedoeld voor leerlingen met veelal aangeboren psychologische of fysieke beperkingen: zie Doornbos & Stevens, 1987, 1988). Op systeemniveau komt dit eveneens tot uiting in de opkomst (en vervolgens ‘noodzakelijke’ ondergang) van het speciaal onderwijs zoals uitgewerkt in het onderwijsbeleid ‘Weer Samen Naar School’ (WSNS) (vgl. Mooij, 2016a; Smeets & Rispens, 2008). De opkomst van WSNS reflecteert het maatschappelijk-politieke streven naar ‘gelijkheid’ en ‘gelijke kansen’ voor leerlingen met relatieve achterstanden, maar het reguliere onderwijs met zijn systematiek van leeftijdgebaseerd onderwijs per groep of klas verandert niet, of te weinig. Hierdoor is het onderwijsbeleid WSNS uiteindelijk gedoemd te mislukken. Ofwel: ‘gelijke kansen’ blijven een illusie als een deel van het onderwijs wel verandert, maar er geen of te weinig structureel samenhangende verandering is in het overige onderwijs.

Ditzelfde lijkt nu weer te gebeuren met het onderwijsbeleid betreffende de opvolger van WSNS, het ‘Passend Onderwijs’. Ondanks het ministerieel beleid ter vergroting van het aantal ‘speciale’ leerlingen in het reguliere onderwijs, blijkt anno 2018 dat het aantal leerlingen dat naar het speciaal onderwijs gaat, blijft groeien (zie <https://www.lecso.nl/nieuws/349131-de-minister-is-kritisch-op-passend-onderwijs?sublist=12039>).

### 2.4 Relatieve voorsprong qua ontwikkeling en leren

Circa een eeuw geleden bespreekt en onderzoekt Kohnstamm (o.c.) het ‘gedwongen onderpresteren’ van de meer en meest begaafde leerlingen in elke klas met leeftijdgebaseerd onderwijs. Pas ongeveer 60 jaar later ontstaat in Nederland bredere aandacht voor deze problematiek (bijvoorbeeld Van Boxtel, Mönks, Roelofs, & Sanders, 1986; Van Boxtel & Roelofs, 1987; Fransen, 1988; Mooij, 1991a, 1992, 1994). Bij dit gedwongen onderpresteren gaat het om de intense sociale, emotionele, (meta)cognitieve en motivationele problemen die (zeer) jonge, cognitief (hoog)begaafde leerlingen (kunnen) ervaren in leeftijdgebaseerde jaargroepen of -klassen. Deze problemen blijven veelal verborgen voor de leerkracht en/of ouder omdat deze door hen niet worden waargenomen, of verkeerd worden geïnterpreteerd.

Verbeteringen worden aanvankelijk vooral leerlinggericht gezocht door middel van identificatie van onderpresterende, cognitief hoogbegaafde leerlingen en aansluitende onderwijsdifferentiatie. Deze differentiatie kan bestaan uit verrijking en verdieping van de lesstof; indikking of compacting van lesstof; versnelling met één of meer leerjaren; en activiteiten buiten schooltijd (Mönks & Span, 1985; Mönks & Ypenburg, 1987; Mooij,

1991b). Deze aandacht wordt individueel, in kleine groepen, of per groep of klas gegeven, veelal voor slechts enkele uren per week en aanvullend op de systematiek van het reguliere onderwijs.

Mooij en Driessen (2008) analyseren de gegevens van het longitudinaal cohortonderzoek primair onderwijs (PRIMA), dat is uitgevoerd bij 600 basisscholen en 60.000 leerlingen in de groepen 2, 4, 6 en 8. Zij brengen de discrepantie in kaart tussen intellectuele leerlingcapaciteiten en het schools presteren in termen van taal- en rekenvaardigheid. De resultaten tonen dat cognitief hoogbegaafde leerlingen (gedefinieerd als de 2,5% in de top van intellectuele capaciteiten) ten opzichte van de overige leerlingen achteruitgaan qua schoolvorderingen taal en rekenen in de periode van groep 2 naar groep 4. Deze relatieve achteruitgangen hangen samen met het gebruik van een leerlingvolgsysteem (LVS) en de aanwezigheid van een groter aantal leerlingen in de groep. Een LVS versterkt waarschijnlijk de leerkrachtconcentratie op het gemiddelde cognitieve niveau in de leerlingengroep. De aanwezigheid van een groter aantal leerlingen lijkt de benodigde differentiatie tussen leerlingen te bemoeilijken. Hier staat tegenover dat het versnellen of een jaar overslaan van cognitief hoogbegaafde leerlingen, van groep 2 naar groep 4, wel een positief effect heeft op de cognitieve schoolvorderingen van deze leerlingen.

Deze empirisch geconstateerde, relatieve achteruitgang van aanvankelijk hoogbegaafde leerlingen 'bewijst' na bijna een eeuw de theoretische interactionele veronderstellingen van Kohnstamm (o.c.) over het gedwongen onderpresteren van de meer begaafde leerlingen in elke klas met leeftijdgebaseerd onderwijs. Vergelijkbaar bewijs blijkt ook uit een onderzoeksresultaat dat inzet van adequaat differentiërende leermiddelen, zoals computersoftware, de vordering in leesprestatie voor enerzijds achterlopende en anderzijds voorlopende leerlingen aantoonbaar stimuleert (Mooij, 1990). Internationaal vergelijkend onderzoek maakt tevens duidelijk dat Nederlandse laag presterende leerlingen relatief hoog scoren, maar hoog presterende leerlingen relatief laag, in vergelijking met buitenlandse leerlingen (Minne, Rensman, Vroomen, & Webbink, 2007; Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 2016). In Nederland is de omvang van gedwongen onderpresteren dus mogelijk groter dan in andere landen.

## 2.5 Excellentie in het onderwijs

In de afgelopen 15 jaren komt er in Nederland wel meer beleidsaandacht in de vorm van extra financiering voor onderwijs aan 'excellente leerlingen' en onderzoek naar 'excellentie' in het onderwijs (Mooij & Fettelaar, 2010). Mèèr scholen dan voorheen richten voor hun beste leerlingen, voor enkele uren per week, 'plusgroepen' in; tevens komen incidenteel of tijdelijk 'speciale scholen' voor cognitief hoogbegaafden van de grond. In het reguliere primair en voortgezet onderwijs zelf doen zich echter geen omvattende, structurele ontwikkelingen voor ter ondervanging van gedwongen onderpresteren (Doolaard & Oudbier, 2010; Kuyper & Van der Werf, 2012; Mooij & Fettelaar, 2010). Per 1 september 2015 wordt door het ministerie wel een 'Beleidsregel versneld vwo en/of verrijkt vwo' ingevoerd: zie <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2015-27367.html>. Deze regel staat toe dat leerlingen het vwo één jaar versneld kunnen doen. Het onderwijsprogramma wordt dan zodanig gecomprimeerd dat leerlingen vóór het vierde leerjaar starten met vakken uit het profieldeel.

Eind 2018 worden ten behoeve van excellente of (zeer) makkelijk lerende leerlingen weer projectsubsidies aan scholen verstrekt. Hierbij is (weer) niet vereist dat er structureel samenhangende ontwikkelingen met het reguliere onderwijs zijn (vgl. Mooij, 2016b). Daarnaast vragen scholen de ouders vaak extra geld voor het onderwijs aan hoogbegaafde

leerlingen. De Raad van State oordeelt echter dat dit niet is toegestaan (De Gelderlander, 12 februari 2018, p. 2 en 17).

### 3 Conclusies

- a) Het maatschappelijk-politieke streven naar gelijkheid en gelijke kansen wordt bij de inrichting van het onderwijs, meer dan een eeuw geleden, als het ware ‘direct’ vertaald in een min of meer gelijk onderwijsaanbod voor qua leeftijd vergelijkbare leerlingen. Deze werkwijze creëert aantoonbaar (extra) schoolproblemen voor ‘risicoleerlingen’ die, hoewel van dezelfde leeftijd, relatief achter lopen of juist voorlopen op leeftijdgenoten. Vooral deze twee categorieën risicoleerlingen in elke groep of klas zouden baat hebben bij een ‘ongelijk, maar voor hen passend onderwijsaanbod’.
- b) Er zijn in de afgelopen eeuw velerlei pogingen gedaan om de onderwijssituaties voor deze twee categorieën risicoleerlingen in het reguliere onderwijs te verbeteren. Omdat deze problemen systeemgebaseerd zijn, zijn deze pogingen mislukt omdat zij onvoldoende preventief, en onvoldoende structureel, de risicoleerlingen ondersteunen (vgl. ook de review van Mooij, 2016a). Een (grotendeels) op leeftijd gebaseerd onderwijssysteem resulteert dus niet in gelijke kansen voor leerlingen.
- c) De bestaande systematiek van het reguliere, leeftijdgebaseerde onderwijs leidt op verschillende wijzen tevens tot onnodige extra problemen voor en onnodige werkinzet van leerkrachten en docenten, onnodige en als negatief ervaren werkbelasting, en onnodige extra kosten. Alleen ‘zittenblijven’ en ‘gedwongen onderpresteren’ in het huidige reguliere onderwijs kosten per jaar al bijna drie miljard euro extra (Mooij, 2016a, 2016b). Het is zeker de moeite waard na te gaan of er een onderwijssystematiek is die beter zou voldoen aan het ideaal van gelijke kansen voor leerlingen (vgl. ook Kohnstamm, o.c.).

### 4 Realisatie van ‘gelijke kansen voor leerlingen’

#### 4.1 Betekenis in de onderwijspraktijk

Bij aanvang van hun vierde levensjaar verschillen kinderen al enkele jaren in ontwikkelingsleeftijd wat betreft de speel-/leergebieden die kenmerkend zijn voor het voorschools en primair onderwijs (Mooij & Smeets, 1997). Vanwege de omvang van deze pedagogisch-psychologische verschillen, betekenen ‘gelijke’ onderwijskansen in feite dat de van begin af aan ‘ongelijke’ leerlingen, dus de risicorijke leerlingen, een ‘ongelijk’ onderwijsaanbod dienen te verkrijgen om hen betere, gelijke kansen te bieden.

Dit onderwijsaanbod dient goed voorbereid en wèl adequaat op hen afgestemd te zijn en, waar nodig, in kleine(re) groepen of individueel te worden gegeven. De inschatting van de beginkenmerken van elk kind door ouders en leerkracht is daarbij een belangrijke hulp (vgl. Mooij, 2009). Via adequaat maar ‘ongelijk’ ingevulde speel-/leer- en begeleidingsprocessen kunnen alle leerlingen vervolgens de steun verkrijgen die hen helpt in de verdere individuele ontwikkeling, ook in groepsverband. Daarnaast zijn er groepsgebaseerde, gezamenlijke sociaal- of emotioneel-gerichte lessen of vieringen ten behoeve van (bijvoorbeeld) vooral leeftijdgebaseerde onderwijsdoelen of activiteiten.

Op deze twee wijzen kan elke leerling zo optimaal, gelijkwaardig en rechtvaardig als mogelijk is, onderwijs worden aangeboden (vgl. Mooij, 2013a). Deze aanpak sluit mede aan op die van Montessori en Parkhurst (1922). Wat betreft het tegenwoordige Montessori-onderwijs dat veelal in scholen vergelijkbaar met basisscholen wordt gegeven, is er via

vergelijkend onderzoek met onder meer reguliere basisscholen bewijs voor de positieve effecten ervan op leerlingen (Lillard, 2012; vgl. ook Van Oudenhoven, 1983).

## 4.2 Dubbele diagnostiek

Naast zicht op de individuele voortgang per leerling dient, wanneer gewenst, ook de landelijke relevantie van leerstofinhoud inclusief het actueel beheerste niveau daarin te kunnen worden verhelderd of aangetoond (via bijvoorbeeld de leeftijdgebaseerde normniveaus in de Cito vaardigheidslijnen). Dit laatste vereist onder meer de ontwikkeling of inzet van *landelijke leer(stof)doelen* en daarbij passende, min of meer gestandaardiseerde didactische en organisatorische werkprocessen alsmede diagnostische en beoordelingsprocessen. Met deze *landelijke systematiek op de achtergrond* kan het spelen en leren van elke leerling didactisch worden voorbereid en tijdens de gehele schoolloopbaan worden ondersteund. In samenhang hiermee kunnen ook leer(stof)delen en bijbehorende werk- en organisatieprocessen worden gerealiseerd die *individueel vrij* worden gekozen of ingevuld en geëvalueerd. De ‘vrije’ leer(stof)delen en bijbehorende werk- en organisatieprocessen kunnen per educatieve instelling of school(bestuur), leerkracht of leerling(en) worden gekozen en gerealiseerd.

De combinatie van op leeftijd en op specifieke leerling gebaseerde onderwijsinhoud, inclusief bijbehorende landelijke en individuele diagnostiek, ofwel ‘dubbele diagnostiek’, wordt ‘pedagogisch-didactische kernstructuur’ (PDKS) genoemd (Mooij, 2001, 2009, 2013a). Via de koppeling aan (niveaus van) speel-/leerinhouden en specifieke didactische werkwijzen is de diagnostiek eenduidiger en transparanter dan in het huidige reguliere onderwijs.

Tevens worden voor zoveel mogelijk leerlingen passende, stimulerende ontwikkelings- en leerprocessen in de (eigen) schoolpraktijk voorbereid en gegarandeerd. In de dagelijkse praktijk dienen de pedagogisch-didactische inschattingen en ondersteuning van leerkrachten voorop te staan; dubbele diagnostiek en, waar nodig, toetsing, dienen de pedagogiek en didactiek te steunen.

## 4.3 ‘Optimaliserend Onderwijs’ in school

‘Optimaliserend Onderwijs’ (OO) wordt dan gedefinieerd als *onderwijs waarin elke leerling, van begin tot en met het (voorlopige) eind van zijn of haar schoolloopbaan, aantoonbaar continu en relatief optimaal wordt ondersteund in belangrijke ontwikkelings- en leerprocessen* (vgl. Mooij, 2016b). Doel of ideaal hierbij is het realiseren van de voor elke leerling, in groepsverband, zo optimaal mogelijke ontwikkeling en ondersteuning qua spelen, leren en beroepsopleiding.

Vanaf het begin in kinderopvang of school vereist dit verschillende uitwerkingen van diverse speel-/leer- en onderwijs- en begeleidingsprocessen voor de verschillende leerlingen. Er is geen ‘systeemgedwongen falen’ voor de (zeer) makkelijk lerenden en de minder makkelijk lerenden; de leeropbrengsten voor beide categorieën leerlingen worden in OO dan (aanzienlijk) hoger dan die welke verkregen kunnen worden in het traditionele reguliere onderwijs. Met name de (zeer) makkelijk lerenden realiseren in OO geheel andere leertrajecten, en veel verder of hoger reikende leerdoelen, dan in het reguliere onderwijs (zie Mooij, 2013a, 2013b).

In een school met OO worden groepen leerlingen flexibel ingedeeld op basis van de continu doorlopende speel-/leerstoflijnen en de actuele vorderingen van de leerlingen daarin. Ook is adequaat rekening te houden met de deskundigheden en voorkeuren van het onderwijspersoneel. Er wordt systematisch preventieve aandacht gegeven aan de relatief langzamere leerlingen en de relatief snelle of (zeer) makkelijk lerende leerlingen door het

bieden van extra of andere ondersteuning, of juist een extra moeilijk aanbod. Leerkrachten kunnen extra tijd creëren voor leerlingen die specifieke begeleiding nodig hebben door speel-/leersituaties voor te bereiden waarin mèt leerlingen op verantwoorde wijze ‘zelfregulerend leren’. Dit houdt in dat deze leerlingen (meer) mogelijkheid krijgen zelf ook doelstellingen te bepalen of te kiezen, initiatief en ook verantwoordelijkheid te nemen voor hun leerprocessen.

De inhoudelijk gebaseerde, flexibele leerstofsysteematiek stimuleert elke leerling continu positief en biedt voortdurend helderheid wat betreft de individueel en landelijk bereikte ontwikkelings- en leerniveaus. Tevens worden aldus aanwijzingen gegeven voor passende vervolgstappen. In verschillende onderzoeksprojecten in basisscholen is de afgelopen tien jaar met 45 schoolteams samengewerkt om benodigde inhoud, diagnostiek en werkwijzen te beproeven, te ontwikkelen en te evalueren (zie Mooij, 2013a).

Er is in OO dus sprake van een structureel gedifferentieerde, continue voortgang van leerlingen door de speel-/leerprocessen in de school; er is geen verplichte leeftijd bepaalde overgang naar een volgende groep. Elke school kan in Nederland zelf het eigen organisatiemodel kiezen, maar het werken volgens OO maakt helder dat een keuze voor onderwijsdifferentiatie naar slechts leeftijd - zoals tot nu toe gebruikelijk in het reguliere onderwijs - een keuze is voor het moeilijkste en meest problematische differentiatie model.

#### 4.4 Maatschappelijk-politieke relevantie

In maatschappelijk en politiek opzicht, en vanuit onderwijs(zorg)instellingen en het onderwijsbeleid, dienen de benodigde ontwikkelingen in scholen langdurig te worden gecoördineerd en financieel gesteund (vgl. Mooij, 2016b). Scholen kunnen zich hierbij opwerpen als pionier van ontwikkelingstrajecten OO en tegelijk aantonen dat het mogelijk wordt de inefficiëntie in het reguliere leeftijdsonderwijs om de zetten in leerwinst voor leerlingen en positieve werkopbrengst en –motivatie van onderwijspersoneel.

Inzet van een PDKS per ontwikkelingsgebied of schoolvak faciliteert tevens de landelijk eenduidige definiëring van welke (speel)leerstofinhouden en -niveaus, op welke wijze(n), kunnen worden ingepast in een landelijk genormeerde, flexibele certificerings- en diplomeringstructuur. Het inhoudelijke houvast dat een PDKS biedt, kan dus geleidelijk aan de systeematiek van leeftijd gekoppeld aan (speel)leerstofinhoud vervangen door de systeematiek van diagnostisch bepaalde beginniveaus in (speel)leerstofinhouden en individueel optimaliserende, dubbel gediagnosticeerde vervolgstappen in ontwikkelings- en leerprocessen die plaatsvinden in een groepscontext.

## 5 Slotwoord

Vanwege de steeds langer durende leerplicht zijn voortijdig schoolverlaters nu veelal circa 18 jaar of ouder. Heemskerk, Van Eck, Buisman en Slighte (2018) rapporteren onderzoek naar de mogelijke effecten van bijzondere projecten of initiatieven voor voortijdig schoolverlaters. Hierin blijkt dat de succesfactoren voor het mèt inzet van een project behalen van een startkwalificatie op school, vooral worden gevormd door schoolkenmerken als: een goede relatie van school met het projectinitiatief; een grotere nabijheid van de school bij het project; en een grotere mate van schoolse factoren in het initiatief.

Kohnstamm zou, mijns inziens terecht, verbijsterd zijn over de eeuw stilstand in het Nederlandse reguliere onderwijs. Hij zou zich afvragen waarom wij èerst de voor kansarme jongeren negatieve schoolse (systeem)kenmerken handhaven en hen aldus velerlei (extra) problemen bezorgen, om pas daarna iets extra's of iets anders voor hen te ondernemen waarbij wèer het inadequate reguliere onderwijs geheel buiten beschouwing blijft. Ook wat



betreft het nog steeds ernstig versplinterde en onvolkomen onderwijs voor (zeer) makkelijk lerende, of (hoog)begaafde leerlingen, zou Kohnstamm uiterst vertwijfeld zijn. Hij zou niet begrijpen dat wij zó langdurig zoveel praktijkervaringen en onderzoeksfeiten ontkennen en een illusie van gelijke kansen blijven koesteren, tegen beter weten in.

Laten wij nu, eindelijk, onze verantwoordelijkheid voor het realiseren van 'gelijke kansen voor leerlingen' nemen en samen de handen uit de mouwen steken, ten behoeve van de 'risicoleerlingen' en hun ouders en het onderwijspersoneel (zie verder Mooij, 2013a, 2016b). Hiermee bevorderen wij tevens de kwaliteiten in de werksituaties van het onderwijspersoneel, reduceren wij hun onterechte werkbelasting, en gaan wij de systematische verspilling van onderwijsgeld omzetten in rechtvaardig onderwijs voor allen.

## Referenties

- Beirn, R., Kinsey, D.C., & McGinn, N.F. (1972). Antecedents and consequences of early school leaving. *Educational documentation and information*, 46 (182), 1-116.
- Boxtel, H.W. van, Mönks, F.J., Roelofs, J.J.W., & Sanders, M.P.M. (1986). *De identificatie van begaafde leerlingen in het voortgezet onderwijs en een beschrijving van hun situatie (delen I en II)*. Nijmegen: Hoogveld Instituut & Katholieke Universiteit.
- Boxtel, H. van, & Roelofs, J. (1987). De hordenloop van de begaafde onderpresteerder. *Didaktief*, 17(3), 10-13.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Centraal Planbureau (2016). *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (Red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.
- Gelder, L. van (1966). Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs. *Paedagogische Studiën*, 43, 337-346.
- Goudswaard, N.B. (1981). *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Heemskerk, I., Eck, E. van, Buisman, M., & Sligte, H. (2018). *Samen op weg naar een startkwalificatie. Evaluatie van vsv-projecten in het programma Kansen Voor Jongeren van het Oranje Fonds*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Idenburg, P.J. (1962). Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. *Pedagogische Studiën*, 39, 434-453.
- Karabel, J., & Halsey, A.H. (1977). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Kohnstamm, P. (1963). *Persoonlijkheid in wording* (4de druk; oorspronkelijk voorwoord 1928). Haarlem: Tjeenk Willink.
- Kuyper, H., & Werf, G. van der (2012). *Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen*. Groningen: GION.

- Meijnen, G.W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Licht, P. (1982). *Differentiatie binnen klasseverband voor natuurkunde. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Lillard, A.S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology, 50*, 379-401.
- Minne, B., Rensman, M., Vroomen, B., & Webbink, D. (2007). *Excellence for productivity*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Mönks, F.J., & Span, P. (red.) (1985). *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Mönks, F.J., & Ypenburg, I.H. (1987). Hoogbegaafde kinderen op de basisschool. *School, 15*(3), 31-45.
- Mooij, T. (1979). *Problemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, A.J. (1980). Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 57*(9), 369-382 (en: 1981, 58(3), 153).
- Mooij, T. (1990). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15*(5), 285-300.
- Mooij, T. (1987). *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Mooij, T. (1990). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15*(5), 285-300.
- Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (red.) (1991b). *Onderwijs aan hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability, 3*, 59-74.
- Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind, 22*, 102-106.
- Mooij, T. (2001). *Een pedagogisch-didactische kernstructuur in praktijk*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (2009). *Beginkenmerken en Pedagogisch-Didactische Kern Structuur®: Handleiding voor scholen en leerkrachten in het Primair Onderwijs*. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit, Celstec.
- Mooij, T. (2013a). 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. (2013b). *Modellen voor zelfregulerend werken aan onderwijsprojecten en thema's door cognitief (hoog)begaafde leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit Nederland, Celstec.
- Mooij, T. (2016a). Onderwijsdifferentiatie en leerlingproblemen in Nederland, 1916-2015. Review van probleemanalyses, onderzoeken en effecten van beleidsmaatregelen. *Mens en Maatschappij, 91*(3), 235-269.
- Mooij, T. (2016b). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 55*(10), 459-483.
- Mooij, T., & Driessen, G. (2008). Differential ability and attainment in language and arithmetic of Dutch primary school pupils. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 491-506.

- Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Nuy, M.J.G. (1981). *Interne differentiatie. Over het ontwerpen van geïndividualiseerde onderwijsarrangementen*. Tilburg: Katholieke Hogeschool Tilburg.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future. Review of national policies for education*. Paris: OECD Publishing.
- Oudenhoven, J.P.L.M. van (1983). *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Apeldoorn: Van Walraven.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.
- Slavenburg, J.H. (red.) (1978). *Het project Onderwijs en Sociaal Milieu*. Tilburg: Zwijsen.
- Smeets, E.F.L., & Rispens, J. (2008). *Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis)onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Tesser, P.T.M. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- U.S. Department of Health, Education and Welfare (1973). *Positive approaches to dropout prevention*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Vries, A.M. de (1986). Differentiatie op middenschoolen. In A. Reints & P. Span (Red.), *Differentiatie in het onderwijs* (pp. 117-130). Lisse: Swets & Zeitlinger.

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 bijvoorbeeld <http://radboud.academia.edu/TonMooij>; [https://www.researchgate.net/profile/Ton\\_Mooij](https://www.researchgate.net/profile/Ton_Mooij); <https://www.linkedin.com/in/ton-mooij-878862b>.