

Onderwijswetgeving in de schoolpraktijk

Uitvoeringsproblemen en effectieve verbeteringen

Em. prof. dr. Ton Mooij
Mr. Fleur Terpstra
Dr. Willy de Heer
Trudie Timmerman

Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden

Uhlenbeekade 7

2313 EH Leiden

september 2019

Ten geleide

De wetgeving voor het onderwijs benadrukt het creëren van doorlopende, positieve leerprocessen voor *alle leerlingen*. Voor elke leerling moeten *gelijke onderwijskansen* worden gecreëerd.

De wetgeving is helder, maar in de praktijk worden deze doelstellingen niet voor alle leerlingen gerealiseerd. Vooral twee categorieën leerlingen worden in het Nederlandse onderwijssysteem systematisch gedemotiveerd waardoor hun functioneren negatief wordt beïnvloed. Dit zijn de leerlingen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie duidelijk afwijken van hun leeftijdgenoten, (1) de zeer moeilijk lerende of verstandelijk beperkte leerlingen en (2) de zeer makkelijk lerende of hoogbegaafde leerlingen. Hun demotivatie kan tot uiting komen in lastig gedrag, zittenblijven dan wel gedwongen onderpresteren, schoolverzuim, thuiszitten en voortijdig schoolverlaten. Zij worden soms geschorst of verwijderd van school. Dit leidt vaak tot vele problemen bij ouders / verzorgers, leerkrachten of docenten, en de school.

In deze notitie worden de aard en oorzaken van deze tegenstelling tussen onderwijswetgeving en uitvoering in de schoolpraktijk nader aan de orde gesteld. Dit mede om te verhelderen dat, en hoe, de wettelijk voorgeschreven *gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen* wel te realiseren zijn.

Na de inleiding in hoofdstuk 1 volgt in hoofdstuk 2 wetenschappelijke informatie over de aard van de problemen die zijn verbonden aan het Nederlandse onderwijssysteem. In hoofdstuk 3 zijn artikelen opgenomen uit de wetgeving voor het primair onderwijs en (onderzoeks)informatie over de uitvoering ervan in de praktijk. In hoofdstuk 4 is nagegaan of artikel 1 uit de Grondwet adequaat wordt gerealiseerd in reguliere scholen. In hoofdstuk 5 zijn artikelen uit internationale wetgeving of verdragen weergegeven en de uitvoering hiervan in het Nederlandse onderwijs. Op basis van deze hoofdstukken worden in hoofdstuk 6 de conclusies getrokken. Aanvullend is in hoofdstuk 7 een ontwerp van een onderwijssysteem geschetst waarin wel aan de huidige wetgeving kan worden voldaan. Hierbij is tevens aandacht besteed aan het ontwikkelingsproces van scholen om tot dit systeem te komen.

Deze notitie is geschreven ten behoeve van allen die geïnteresseerd zijn in kwalitatief verantwoord, hoogstaand onderwijs. Dit zijn in de eerste plaats ouders en leerlingen, leerkrachten en docenten, interne begeleiders en schoolbegeleiders, schoolmanagers en schooldirecteuren. Daarnaast gaat het ook om reguliere en speciale scholen, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden van scholen en andere instellingen. Tegelijk is onze notitie terdege van belang voor psychologen en (ortho)pedagogen, onderwijskundigen en curriculumontwikkelaars, juristen, advocaten, rechters, onderwijsinspectie, overheden, en politici.

Wij willen allen concrete steun en handreikingen bieden bij het samen analyseren, diagnosticeren, en effectief ondervangen van de onnodige, schrijnende, langdurige en dure onderwijsproblemen. Wij maken duidelijk dat ‘gelijke onderwijskansen’ voor alle leerlingen in de schoolpraktijk te realiseren zijn. Wij roepen tevens de politici op de wetgeving te gaan handhaven voor alle leerlingen, zonder onderscheid des persoons. De bestaande schoolsystematiek doet namelijk bepaalde categorieën leerlingen aantoonbaar tekort, en dat al heel lang.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1. Onderwijswetgeving en uitvoering in de schoolpraktijk.....	5
1.2. Vraagstellingen	6
1.3. Beantwoording.....	6
2. Het reguliere onderwijs en systeemgebonden leerlingproblemen.....	8
2.1. Oorzaak: leerlinggroepering naar leeftijd en leerstof	8
2.2. Wel aandacht voor problematische gevolgen, niet voor de oorzaak	9
2.3. Differentiatie binnen leerstofjaarklassen kan niet voldoen.....	11
3. Wet op het Primair Onderwijs (WPO)	13
3.1. WPO artikel 8 lid 1 – Ononderbroken ontwikkelingsproces alle leerlingen	13
3.1.1. Tekst artikel 8 lid 1	13
3.1.2. Toelichting wetsartikel	13
3.1.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	13
3.2. WPO artikel 8 lid 4 – Individuele begeleiding afgestemd op behoeften leerling.....	14
3.2.1. Tekst artikel 8 lid 4.....	14
3.2.2. Toelichting wetsartikel.....	15
3.2.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	15
3.3. WPO artikel 40 – Toelating en verwijdering	15
3.3.1. Tekst artikel 40	15
3.3.2. Toelichting wetsartikel.....	17
3.3.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	19
3.4. WPO artikel 40a – Ontwikkelingsperspectief	19
3.4.1. Tekst artikel 40a.....	19
3.4.2. Toelichting wetsartikel.....	20
3.4.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	20
3.5. WPO artikel 40c – Schorsing	21
3.5.1. Tekst artikel 40c.....	21
3.5.2. Toelichting wetsartikel.....	21
3.5.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	21
4. De Grondwet	22
4.1. Tekst artikel 1	22
4.2. Toelichting wetsartikel.....	22
4.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	22

5. Internationaal recht en internationale verdragen	24
5.1. Internationaal verdrag rechten van het kind (IVRK, artikel 28).....	24
5.1.1. IVRK, tekst artikel 28	24
5.1.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	24
5.1.3. IVRK, tekst artikel 29	25
5.1.4. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	25
5.2. Internationaal VN-Verdrag Handicap (artikel 2)	25
5.2.1. VN-Verdrag Handicap, tekst artikel 2	25
5.2.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	26
5.3. Internationaal VN-verdrag Handicap (artikel 3).....	26
5.3.1. VN-Verdrag Handicap, tekst artikel 3	26
5.3.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	26
5.4. Raad van Europa, Recommendation 1248, article 5	26
5.4.1. Recommendation, tekst article 5	26
5.4.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?	27
6. Conclusies	28
7. Realisatie van wetgeving: naar <i>Optimaliserend Onderwijs</i> voor elke leerling	29
7.1. Ontwerp en definitie van ‘Optimaliserend Onderwijs’	29
7.2. Verschillende onderwijsniveaus	30
7.2.1. Leerlingniveau: bepaling psychologische en pedagogische beginniveaus.....	30
7.2.2. (Sub)groeps- en schoolniveau: onderwijskundige en organisatorische keuzen	31
7.2.3. School- en schoolbestuursniveau: geleidelijke ontwikkeling en beproeving	32
7.2.4. Niveau van het samenwerkingsverband	34
7.2.5. Landelijk niveau (coördinatie, controle, financiering, ICT, handhaving).....	34
7.3. Geleidelijk ontwikkelen, beproeven, uitbouwen	36
7.4. Tot slot.....	37
Samenvatting	38
Summary	38
Over de auteurs	39

1. Inleiding

Waarom stuit de onderwijswetgeving in de schoolpraktijk op uitvoeringsproblemen? In deze notitie staat de beantwoording van deze vraag centraal. Tevens worden aanzetten gegeven tot de mogelijke realisatie van de wettelijk voorgeschreven *gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen*.

In dit hoofdstuk zijn opgenomen: een korte probleemomschrijving (§1.1), de vragen waarop in de notitie wordt ingegaan (§1.2) en de wijze waarop deze vragen worden beantwoord (§1.3).

1.1. Onderwijswetgeving en uitvoering in de schoolpraktijk

De doelstelling van ons onderwijs wordt helder omschreven in de Nederlandse wetgeving voor het primair onderwijs. Er staat onder meer: *Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen*. Vergelijkbare doelstellingen komen naar voren in de wetgeving voor volgende onderwijstypen en in diverse internationale verdragen (zie de hoofdstukken 3-5).

De wetsteksten benadrukken dat alle leerlingen in het onderwijs gelijkwaardig dienen te worden ondersteund, ofwel gelijke onderwijskansen dienen te verkrijgen. In de onderwijspraktijk blijken echter vooral leerlingen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie *duidelijk afwijken van hun leeftijdgenoten* minder, of aantoonbaar niet, te worden ondersteund. Het gaat hier om (1) de leerlingen die relatief (veel) moeite hebben met leren, de (zeer) moeilijk lerende of (licht) verstandelijk beperkte leerlingen, en (2) de leerlingen die relatief (heel) makkelijk leren, de (zeer) makkelijk lerende of meer- dan wel hoogbegaafde leerlingen.

In de begaafdheids- en ontwikkelingspsychologie wordt de aandacht vooral gericht op 'begaafdheid' als persoonlijk kenmerk, bijvoorbeeld de kwaliteiten en niveaus van individuele intelligentie. Gesproken wordt over bijvoorbeeld 'zwakbegaafd', 'gemiddeld begaafd', en 'hoogbegaafd'. In de onderwijs- en instructiepsychologie staat de beïnvloeding van ontwikkelings- en leerprocessen bij leerlingen door specifieke schoolkenmerken centraal. Bijvoorbeeld kenmerken van: instructie of didactiek bij speel- en leerprocessen; (sub)groep of groep; leerkracht of docent; schoolorganisatie; pedagogisch of cultureel schoolklimaat. Omdat in deze notitie de schoolse beïnvloeding van begaafdheids-, ontwikkelings- en leerprocessen bij leerlingen centraal staat, wordt gesproken over '(zeer) moeilijk lerende leerling' en '(zeer) makkelijk lerende leerling'. Moeilijk lerenden zijn veelal minder begaafd dan andere leerlingen, terwijl makkelijk lerenden relatief vaak hoogbegaafd zijn. Er is echter geen complete overlap tussen deze twee invalshoeken (zie verder in deze notitie). Wel zijn er steeds diverse wisselwerkingen tussen individuele begaafdheid, thuiskenmerken, en schoolse kenmerken.

De (zeer) moeilijk lerende en (zeer) makkelijk lerende leerlingen blijken systematisch méér motivatie-, functionerings- en prestatieproblemen te ervaren dan de overige leerlingen. De gevolgen van deze problemen kunnen groot zijn voor individuele leerlingen, hun ouders (of verzorgers), en soms ook hun leerkrachten of docenten.¹ Leerlingen en ouders ervaren vaak

¹ Dit blijkt uit de dagelijkse praktijkervaringen van bijvoorbeeld *Oudervereniging Balans* (<https://balansdigitaal.nl/over-balans/>) en het *Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden* (<https://kenniscentrumvoormakkelijklerenden.nl/>).

langdurige, uiterst schrijnende problemen, terwijl individuele leerkrachten of docenten soms proberen de problemen te ondervangen. Maar extra individuele begeleiding van de leerling slaat vaak niet (meer) aan en schorsing, thuiszitten of verwijdering van school dreigen, of worden realiteit. Dit alles lijkt in tegenspraak met de doelstellingen volgens de onderwijswetgeving. De vraag rijst waarom deze gang van zaken zich voordoet en hoe de wetgeving in de praktijk wel kan worden gerealiseerd.

1.2. Vraagstellingen

Om de geschetste problematiek beter te doorzien en te begrijpen, en vervolgens het mogelijke te doen tegen deze problemen, stellen wij in deze notitie de volgende vraagstellingen aan de orde:

- I. Welke kenmerken van de onderwijspraktijk veroorzaken dan wel versterken het ontstaan van de genoemde demotivatatie- en andere problemen van (zeer) moeilijk en (zeer) makkelijk lerende leerlingen?
- II. Wat staat er precies in de hier relevante nationale en internationale (onderwijs)wetgeving?
- III. Wordt deze wetgeving doorgevoerd, ofwel adequaat gehandhaafd, in de schoolpraktijk?
- IV. Indien de doorvoering of handhaving kunnen worden verbeterd: hoe zou dit kunnen worden gerealiseerd in de schoolpraktijk?

1.3. Beantwoording

Vraag I wordt beantwoord in hoofdstuk 2. Hierbij gebruiken wij wetenschappelijke informatie die, feitelijk al heel lang, bewijzen levert over de belangrijkste oorzaak voor de problemen van (zeer) moeilijk en (zeer) makkelijk lerende leerlingen in het reguliere onderwijs.

Voor de beantwoording van vraag II worden in de hoofdstukken 3 tot en met 5 artikelen en toelichtingen hierop uit de Nederlandse onderwijswetgeving behandeld, artikel 1 uit de Grondwet, en artikelen uit internationale wetgeving of verdragen. Daarbij wordt ook wetenschappelijke kennis of praktijkinformatie naar voren gebracht over de navolging van deze wetgeving in de dagelijkse schoolpraktijk. Wat betreft de Wet op het Primair Onderwijs gaat het in hoofdstuk 3 om artikelen met betrekking tot het:

- bieden van een ononderbroken leerproces voor alle leerlingen;
- afstemmen van de individuele begeleiding op de behoeften van de leerling;
- toelaten op school, en verwijderen van de leerling van school;
- hanteren van een ontwikkelingsperspectief voor de leerling; en
- schorsen van een leerling.

In hoofdstuk 4 komt artikel 1 van de Nederlandse Grondwet op vergelijkbare wijze aan bod. In hoofdstuk 5 tenslotte komen internationale verdragen en wet- en regelgeving aan de orde waaraan Nederland zich dient te houden:

- het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind (IVRK);
- het Internationaal Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VN-verdrag Handicap); en
- Recommendation 1248 van de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa.

In hoofdstuk 6 worden conclusies getrokken op basis van de hoofdstukken 3 tot en met 5. Hiermee wordt vraag III beantwoord.

Vraag IV komt aan de orde in hoofdstuk 7. Op basis van wetenschappelijke informatie en praktijkonderzoek wordt daar een ontwerp van een schoolpraktijk geschetst die beter dan de

huidige voldoet aan de bestaande wetgeving. Tevens wordt aandacht besteed aan het ontwikkelings- en transformatieproces dat nodig is om het onderwijssysteem conform de onderwijswetgeving in te richten.

2. Het reguliere onderwijs en systeemgebonden leerlingproblemen

Welke kenmerken van de onderwijspraktijk veroorzaken dan wel versterken het ontstaan van de genoemde demotivatatie- en andere problemen van (zeer) moeilijk en (zeer) makkelijk lerende leerlingen? (vraag I).

Deze vraag is door wetenschappers feitelijk al lang geleden beantwoord (§ 2.1). Opmerkelijk is dat er al die tijd wel aandacht is geweest voor de problematische gevolgen van de huidige onderwijspraktijk, maar niet voor de oorzaak hiervan (§ 2.2). De veel gekozen oplossing van onderwijsdifferentiatie in het reguliere onderwijs voor (zeer) moeilijk en (zeer) makkelijk lerenden is echter onvoldoende, zo is uit onderzoek gebleken (§ 2.3).

2.1. Oorzaak: leerlinggroepering naar leeftijd en leerstof

Vele wetenschappelijke bronnen stellen dat de manier waarop het reguliere Nederlandse onderwijs is georganiseerd verantwoordelijk is voor het ontstaan, of ook verergeren, van motivatie- en prestatieproblemen bij (zeer) moeilijk en (zeer) makkelijk lerenden.² Vrijwel alle reguliere scholen hanteren namelijk de werkwijze dat leerlingen, vanaf groep 1, worden ingedeeld in groepen van ongeveer dezelfde leeftijd. De leerlingen krijgen vervolgens per schooljaar grotendeels dezelfde leerstof die is bedoeld voor leerlingen van vergelijkbare leeftijd: het zogenaamde *leerstofjaarklassensysteem*. Bewezen is dat de leerlingen die in een groep of klas qua ontwikkelingsniveau en / of leerpotentie duidelijk afwijken van hun leeftijdgenoten, de zeer moeilijk en de zeer makkelijk lerende leerlingen, systematisch méér motivatie-, functionerings- en prestatieproblemen ervaren dan de overige leerlingen.³ Deze problemen kunnen zich bij de betreffende leerlingen uiten in lastig gedrag, zittenblijven dan wel gedwongen onderpresteren, schoolverzuim, thuiszitten en voortijdig schoolverlaten. Zij worden soms geschorst of verwijderd van school. Er zijn tegelijk velerlei emotionele en gedrags- of organisatorische problemen bij ouders / verzorgers, leerkrachten of docenten, en de school.

Velen menen dat de Inspectie van het Onderwijs de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs beoordeelt inclusief de verschillend mogelijke onderwijs- of organisatie modellen. Verschillende modellen kunnen namelijk het functioneren van leerlingen en hun leerprestaties verschillend beïnvloeden. Gemeend wordt ook dat de Inspectie wat betreft het onderwijs de controlerend toezichthouder is. Deze vooronderstellingen zijn echter onjuist. De Inspectie bezoekt en beoordeelt Nederlandse scholen wel regelmatig, maar gaat hierbij slechts uit van de bestaande

² Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.

Kohnstamm, P. (1963; 1^e druk 1929). *Persoonlijkheid in wording* (4^{de} druk). Haarlem: Tjeenk Willink.

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.

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.

US Department of Health, Education and Welfare (1973). *Positive approaches to dropout prevention*. Washington: U.S. Government Printing Office.

³ Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Doornbos, K., & Stevens, L.M. (red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

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.

reguliere onderwijspraktijk. En deze praktijk bestaat vrijwel exclusief uit groepsindeling van leerlingen naar leeftijd.⁴ Een gevolg hiervan is dat de onderwijsinspectie feitelijk geen gericht kwaliteitsonderzoek naar het systeem van het onderwijs of de leerprocessen doet. Jaar na jaar worden steeds dezelfde symptomen van het disfunctioneren van het reguliere onderwijssysteem beschreven en schijnbaar beoordeeld. Zie de volgende opsomming uit 2019 die is ontleend aan een rapport van de Inspectie zelf:

In het rapport *De staat van het onderwijs 2019* stelt de onderwijsinspectie onder meer dat het onderwijs in Nederland *gemiddeld nog op niveau* is.⁵ De inspectie is in het jaar 2018 echter het zicht op de onderwijskwaliteit in het basisonderwijs kwijt geraakt omdat er steeds meer verschillende toetsen en testen worden gebruikt. Ook stelt de inspectie dat het ‘passend onderwijs’ (voor relatief minder begaafde leerlingen) nog niet echt in werking is. De leerlingen presteren de afgelopen jaren ook minder goed op de kernvakken taal en rekenen. Tevens nemen de prestaties van hoog- en toppresterders in internationale vergelijkingen af, al gedurende 20 jaar. Tegelijk is er de afgelopen vijftien jaar een sterke toename van laagpresterders uit de minst bevoorrechte milieus (20% laagste SES). Ook de laaggeletterdheid neemt toe en de verschillen in prestaties tussen scholen worden groter.

Er zijn wel veel initiatieven tot onderwijsverandering of -vernieuwing, maar deze zijn veelal ongericht. Volgens de inspectie ontbreekt in het onderwijs een algemeen duidelijk fundament van gezamenlijke doelen, met ijkpunten. De inspectie stelt dat van de overheid mag worden verlangd dat zij hierop regie neemt.

2.2. Wel aandacht voor problematische gevolgen, niet voor de oorzaak

Hoewel al meer dan een eeuw bekend is dat de oorzaak van de leerlingproblemen in het leerstofjaarklassensysteem is gelegen (zie voetnoot 2), wordt hieraan in onderwijsbeleid en -praktijk tot nog toe vrijwel geen aandacht besteed. Wel is in de loop van de tijd regelmatig aandacht voor *symptomen ofwel de gevolgen van deze systematiek van leerlinggroepering volgens leeftijd*.

Ten eerste. Landelijke en gemeentelijke overheden besteden al sinds de invoering van de leerplicht in 1900 intensief aandacht aan leerlingen met verstandelijke of ook andere beperkingen.⁶ In de jaren '60 en '70 ontstond, mede vanwege verlengingen van de leerplicht, steeds meer belangstelling voor de leerlingen die in de reguliere school minder makkelijk mee konden komen, ofwel leerlingen met beperkingen.⁷ Dit leidde eerst tot verdergaande, aparte

⁴ Mooij, T., Roeleveld, J., Fettelaar, D., & Ledoux, G. (2012). Kwaliteitsbeoordeling van scholen primair onderwijs: Het correctiemodel van de inspectie vergeleken met alternatieve modellen. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 272-287.

⁵ Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

⁶ Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: SDU. Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden

⁷ Doornbos, K., & Stevens, L.M. (1988). *De groei van het speciaal onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Doornbos, K., & Stevens, L.M. (red.) (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

specificaties binnen het speciaal onderwijs en daarna tot pogingen dergelijke leerlingen zo lang mogelijk in het reguliere onderwijs te houden ('passend onderwijs'). In een leerstofjaarklassensysteem is dit laatste een tegenstrijdige, extreem taakverzwarende opgave voor leerkrachten en docenten.⁸

Ten tweede. Dezelfde overheden proberen ook al vele jaren de invloed te verminderen die het opleidingsniveau van de ouders heeft op de schoolloopbaan van leerlingen. Hoe hoger het opleidingsniveau van de moeder, hoe groter de ontwikkelingsvoorsprong van kinderen blijkt te zijn wanneer zij op school starten.⁹

Ten derde. Sinds circa 2007 heeft met name de landelijke overheid tevens meer belangstelling voor hoogbegaafde, excellente of makkelijk lerende leerlingen.¹⁰ Voor deze leerlingen ontstond in de jaren '80 en '90 eerste wetenschappelijke interesse.¹¹ Zij lopen aanvankelijk duidelijk voor op hun groepsgenoten, maar gaan relatief achteruit in de periode dat zij in reguliere scholen de groepen één tot en met vier doorlopen.¹² Dit gebeurt terwijl de leerlingen die aanvankelijk achterlopen op

Mooij, T. (1979). *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

⁸ Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu. Brouwers, G.W. (2003). Zogenaamde classificerende diagnostiek als opmaat naar bureaucratie en gesjoemel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 396-398.

Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.

Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special needs education in Europe. Thematic publication*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

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.

Smeets, E.F.L. (2004). De keten bekeken. In C.J.W. Meijer (Red.), *WSNS welbeschouwd* (pp. 179-201). Antwerpen/Apeldoorn, België/Nederland: Garant.

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.

Woud, L. van der, & Beliaeva, T. (2015). *Rapportage onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.

⁹ Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding van onderwijsachterstanden*. Den Haag: Auteur.

Meijnen, G.W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand? Het Onderwijsvoorrangsbeleid getoetst*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

Tesser, P.T.M. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

¹⁰ Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

¹¹ 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. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.

Span, P. (1988). Onderpresteren op school door hoogbegaafde leerlingen. Een 'geval'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 121-129.

¹² 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.

Robinson, N.M. (2004). Effects of academic acceleration on the social-emotional status of gifted students. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students* (Volume II, pp. 59-67). Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.

hun groepsgenoten er relatief het meest op vooruit gaan. In de verdere schoolloopbaan kunnen de problemen van (zeer) makkelijk lerenden aanzienlijk toenemen omdat veel van deze leerlingen (te) laat worden gesignaleerd. Bovendien worden vaak slechts ad-hoc maatregelen voor één of enkele leerlingen genomen, zonder structurele samenhang met het overige onderwijsaanbod. Ook zijn signalering en diagnostisering veelal slechts gebaseerd op het oordeel van de actuele leerkracht. Hierdoor worden vooral *symptoomgedragingen* van de leerling vanaf groep 3 of later meegenomen, gedragingen die symptomen zijn ofwel de problemen weergeven van het functioneren in niet-passend onderwijs. Buiten beschouwing blijven de *eerdere en structurele oorzaken van het probleemgedrag die zijn gelegen in het onderwijssysteem*.¹³

Ook zogenaamde plusklassen voor hoogbegaafde leerlingen bouwen weinig of niet systematisch voort op eerdere reguliere kennisniveaus of gerelateerde activiteiten, of geheel andere kennis en activiteiten, dan in de reguliere jaargroepen.¹⁴

In deze drie soorten beleidsmaatregelen wordt dus wel ingegaan op de gevolgen bij leerlingen van het werken volgens een leerstofjaarklassensysteem. Maar de eigenlijke oorzaak van deze problemen blijft intact, hetgeen mede blijkt in het voortduren van deze leerlingproblemen. Het is 'dweilen met de kraan open'.

Door een dergelijk beleid wordt, bovendien, de echte aanpak van deze problematiek verhuld en wordt feitelijk bijgedragen aan vergroting van de problemen. Bijvoorbeeld: het geven van extra lessen aan een leerling van een moeder met een gering opleidingsniveau zal in eerste instantie kunnen helpen. Maar, in een groep met leeftijdgenoten en vergelijkende beoordeling van schoolvorderingen, blijft er altijd een leerling die relatief weinig presteert en onvoldoende cijfers blijft behalen.¹⁵ Dit kan mogelijk ook weer dezelfde leerling zijn.

2.3. Differentiatie binnen leerstofjaarklassen kan niet voldoen

In de loop der jaren zijn er wel aanpassingen of extra differentiaties van het (speciale) onderwijs gekomen voor kinderen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie relatief afwijken van hun leeftijdgenoten. Voorbeelden zijn: zittenblijven in hetzelfde onderwijstype, en afstromen naar een ander (lager) onderwijstype. De organisatie van het reguliere onderwijs is echter steeds intact gebleven. Voor de betreffende leerlingen zijn deze aanpassingen daardoor vrijwel altijd te laat, te weinig, te weinig ingrijpend, en daarmee weinig of niet effectief.¹⁶

¹³ Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

Fransen, G. (1988). Het verhaal van Jan, een hoogbegaafd kind. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 101-110.

Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

Mooij, T. (1992). Predicting (under)achievement of gifted children. *European Journal for High Ability*, 3, 59-74.

Span, P. (1988). Onderpresteren op school door hoogbegaafde leerlingen. Een 'geval'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 13, 121-129.

¹⁴ Doolaard, S., & Oudbier, M. (2010). *Onderwijsaanbod aan hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kuyper, H., & Werf, G. van der (2012). *Excellente leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolloopbanen, risicofactoren en keuzen*. Groningen: GION.

Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

¹⁵ Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu.

¹⁶ Vgl. Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding van onderwijsachterstanden*. Den Haag: Auteur.

Bovendien doen zich in een leerstofjaarklassensysteem bij elk van deze maatregelen of wijzigingen weer ‘evenwichtsherstellende bewegingen’ voor. Bijvoorbeeld: een zittenblijver kan tijdelijk wel beter meekomen, maar diens ‘lage positie’ in de groep wordt ingenomen door een andere leerling die dan (later) weer blijft zitten.¹⁷ Het zittenblijven verplaatst zich naar het zittenblijven van één of meer andere leerlingen in de groep of klas en op landelijk niveau is er dus geen enkele vooruitgang te constateren bij pogingen het zittenblijven terug te dringen.¹⁸

Tallose onderwijsanalyses en –onderzoeken, ook die van de overheid zelf, tonen al vele jaren de grote kloof tussen enerzijds de onderwijswetgeving en anderzijds de reguliere schoolpraktijk. Deze kloof vergroot tevens de werkdruk en de werkgerelateerde problemen van het onderwijspersoneel en leidt jaarlijks tot een ‘verspilling’ van *circa drie miljard euro*.¹⁹

Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden. Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

Licht, P. (1982). *Differentiatie binnen klasseverband voor natuurkunde. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO*. Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.

Mooij, T. (1979). *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

¹⁷ 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.

¹⁸ Meijnen, G.W. (2013). Opstaan tegen zittenblijven: om moe van te worden. *Pedagogische Studiën*, 90, 89-95.

Vuuren, D. van, & Wiel, K. van der (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Centraal Planbureau.

¹⁹ 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.

3. Wet op het Primair Onderwijs (WPO)

In dit hoofdstuk is een analyse opgenomen van de Wet op het Primair Onderwijs wat betreft artikelen over het:

- bieden van een ononderbroken leerproces voor alle leerlingen;
- afstemmen van de individuele begeleiding op de behoeften van de leerling;
- toelaten op, en verwijderen van, de leerling van school;
- hanteren van een ontwikkelingsperspectief voor de leerling; en
- schorsen van een leerling.

Tevens wordt ingegaan op de toelichting bij deze artikelen om preciezer de bedoeling van de wetgever ermee te achterhalen. Steeds is vermeld of er wetenschappelijke kennis of praktijkinformatie is over de navolging van deze wetgeving in de dagelijkse schoolpraktijk.

3.1. WPO artikel 8 lid 1 – Ononderbroken ontwikkelingsproces alle leerlingen

3.1.1. Tekst artikel 8 lid 1

Het onderwijs wordt zodanig ingericht dat de leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen. Het wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen.

3.1.2. Toelichting wetsartikel

Artikel 8 lid 1 bevat het belangrijkste kenmerk van het in Nederland verplichte onderwijs. Het beoogde *ononderbroken ontwikkelingsproces* was al aan de orde ten tijde van de invoering van de Lager Onderwijswet in 1920. Om ononderbroken ontwikkelingsprocessen te kunnen realiseren was, bij de totstandkoming van de huidige WPO in de jaren '70, al duidelijk dat het leerstofjaarklassensysteem plaats zou moeten maken voor individualiserend en gedifferentieerd onderwijs. Uit de Memorie van Toelichting (MvT) op dit wetsartikel blijkt namelijk dat het onderwijs een doorlopend proces moet zijn, met aan de ontwikkeling van het kind aangepaste accentverschuivingen. Het karakter van het onderwijs, inclusief de inhoudelijke en didactische aspecten, moet zijn aangepast aan de ontwikkelingsfase van de leerling. De wetgever heeft met dit artikel scholen de opdracht gegeven om *dezelfde leerinhoud via verschillende leerwegen* aan te bieden, zodat ook *in de keuze van middelen en methoden* wordt aangesloten bij *de specifieke ontwikkeling en geaardheid van het individuele kind*.²⁰

3.1.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

In hoofdstuk 2 is wetenschappelijke informatie vermeld over de reguliere schoolorganisatie waarin scholen de leerlingen vrijwel algemeen indelen in leeftijdsgroepen. Dit blijkt vooral in de traditionele groepsorganisatie van leerlingen volgens kalenderleeftijd, de betreffende speel- en leeractiviteiten en de jaarsgewijze structurering van curriculum, schoolboeken en evaluaties of toetsen.

In deze leeftijdgebonden groepen ontstaan *bij de leerlingen die qua psychologische ontwikkeling duidelijk voor-of achterlopen op hun leeftijdsgenoten, al vanaf begin groep 1 problemen*. Zij krijgen, meer dan de andere of 'gemiddelde' leerlingen, vanaf het begin van hun

²⁰ MvT Wet op het basisonderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 14 428, nrs. 1-4, p. 28-29 en p. 42.

‘schoolloopbaan’ te maken met demotivatie, sociale isolatie, emotionele problemen (ook in relatie tot groepsgenoten), gedragsproblemen, gedwongen onderpresteren, zittenblijven en depressieve gevoelens.²¹ Ook thuiszitten kan tot de problemen gaan behoren. Zittenblijven en thuiszitten komen óók voor als een leerling eerder met één of twee leerjaren versneld was.

De problemen zijn al vanaf begin groep 1 aanwezig, maar worden door de leerkracht vaak nog weinig of niet opgemerkt. Voor het individuele kind, en voor de betrokken ouders of verzorgers, kunnen deze problemen in groep 1 al uiterst moeilijk en emotioneel uitputtend zijn. In volgende schooljaren nemen de problemen veelal sterk toe en worden ook leerkrachten en andere professionals extra zwaar belast.²²

De informatie in hoofdstuk 2 en in deze paragraaf leidt tot de conclusie dat *artikel 8 lid 1 WPO slechts gebrekkig wordt gerealiseerd in de reguliere onderwijspraktijk*. In het bijzonder (zeer) makkelijk lerende leerlingen of hoogbegaafde leerlingen, maar ook moeilijk lerende leerlingen of leerlingen met beperking(en), worden ‘illegaal’ geremd in hun ontwikkelingsprocessen. Zij ontwikkelen hierdoor relatief vaak psychosomatische en / of medische klachten.

3.2. WPO artikel 8 lid 4 – Individuele begeleiding afgestemd op behoeften leerling

In de volgende tekst zijn sommige delen door de auteurs **geel gearceerd**. Deze tekstdelen markeren een essentieel kenmerk, of een essentiële situatie, waarin niet precies duidelijk is wat wordt bedoeld, of wie verantwoordelijk is voor hetgeen wordt beschreven.

3.2.1. Tekst artikel 8 lid 4

Ten aanzien van leerlingen die extra ondersteuning behoeven, is het onderwijs gericht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling. Zo nodig treedt het bevoegd gezag daarbij in overleg met:

a. het college van burgemeester en wethouders van de gemeente waar de leerling zijn woonplaats heeft als bedoeld in artikel 1.1. van de Jeugdwet,

²¹ Bos, D.J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Harlingen: Flevo-druk.

Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Heer, W. de (2017). *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Leiden: Universiteit Leiden.

Hermanns, J. (1979). Het ontstaan van schoolproblemen. Een longitudinaal onderzoek in kleuter- en lagere school. *Pedagogische Studiën*, 56, 348-357.

Hermanns, J. (1980). Het ontstaan van schoolproblemen (II). Gedragsobservatie door kleuterleidsters. *Pedagogische Studiën*, 57, 11-21.

Mooij, T. (1979). *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het lbo, mavo, havo en vwo*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen (1). *Het Jonge Kind*, 22, 102-106.

Mooij, T. (1991a). *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen. Richtlijnen voor passend onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.

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.

²² Bostel, H. van, & Roelofs, J. (1987). De hordenloop van de begaafde onderpresteerder. *Didaktief*, 17(3), 10-13.

Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). The expertise reversal shift. *Educational Psychologist*, 38, 23-31.

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.

b. een instantie die jeugdgezondheidszorg uitvoert als bedoeld in artikel 5 van de Wet publieke gezondheid,

c. een instantie die maatschappelijke ondersteuning biedt als bedoeld in artikel 1, eerste lid, onder g, 2°, van de Wet maatschappelijke ondersteuning,

d. een zorgaanbieder als bedoeld in artikel 1, eerste lid, onder j, van de Algemene Wet Bijzondere Ziektekosten of

e. een zorgaanbieder die geneeskundige geestelijke gezondheidszorg levert welke behoort tot de prestaties omschreven bij of krachtens de Zorgverzekeringswet.

3.2.2. Toelichting wetsartikel

Artikel 8 lid 4 is van toepassing op alle leerlingen die extra ondersteuning behoeven. Dit betreft dezelfde groep leerlingen als waarop de activiteiten van het betreffende samenwerkingsverband gericht zijn (artikel 18a WPO) en waarvoor de zorgplicht geldt (artikel 40 WPO). Het bevoegd gezag stemt de begeleiding zo nodig af met instanties.²³

3.2.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

Onze ervaring is dat het wetsartikel veelal wordt uitgelegd als een verplichting om alle instanties bij de overleggen te betrekken. De overleggen worden dan georganiseerd met soms meer dan 10 deelnemende partijen die lang niet allemaal een bijdrage hoeven of ook kunnen leveren. Daarmee zijn deze overleggen dus soms (zeer) weinig efficiënt.

Ook inhoudelijk is een overleg vaak moeizaam. In het onderwijs wordt veelal vrij laat, of duidelijk te laat: (a) de leerling gediagnosticeerd; (b) geconstateerd dat sprake is van een (mogelijk) disfunctioneren van de leerling; en / of (c) de mogelijke aanpak, maatregel of behandeling bepaald.²⁴ Mede hierdoor ontstaat vaak onduidelijkheid bij de betrokken partijen, verergeren conflicten tussen ouders en school, of veranderen en / of verergeren de problemen van de leerling.²⁵

3.3. WPO artikel 40 – Toelating en verwijdering

3.3.1. Tekst artikel 40

1. De beslissing over toelating en verwijdering van leerlingen berust bij het bevoegd gezag. De toelating tot de school is niet afhankelijk van het houden van rechtmatig verblijf in de zin van artikel 8 van de Vreemdelingenwet 2000. De toelating mag niet afhankelijk worden gesteld van een geldelijke bijdrage van de ouders.

²³ MvT Wet Passend Onderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 33 106, nr. 3, p. 28-29 en p. 74.

²⁴ Hermans, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen.* Utrecht: Julius Centrum.

²⁵ Brouwers, G.W. (2003). Zogenaamde classificerende diagnostiek als opmaat naar bureaucratie en gesjoemel. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 396-398.

2. De aanmelding van kinderen voor toelating geschiedt **schriftelijk** en kan worden gedaan vanaf de dag waarop het kind de leeftijd van 3 jaar bereikt. De ouders doen de aanmelding zo mogelijk ten minste 10 weken voor de datum waarop toelating wordt gevraagd en geven bij de aanmelding aan bij welke school of scholen eveneens om toelating is verzocht.

3. Het bevoegd gezag **beoordeelt of de aanmelding een kind betreft dat extra ondersteuning behoeft**. Hiertoe kan het bevoegd gezag de ouders verzoeken gegevens te overleggen betreffende stoornissen of handicaps van het kind of **beperkingen in de onderwijsparticipatie**. Onder extra ondersteuning wordt niet verstaan ondersteuning ter bevordering van de beheersing van de Nederlandse taal met het oog op het voorkomen en bestrijden van onderwijsachterstanden.

4. Indien de toelating van een leerling die extra ondersteuning behoeft, wordt geweigerd, **vindt de weigering niet plaats dan nadat het bevoegd gezag er, na overleg met de ouders en met inachtneming van de ondersteuningsbehoefte van de leerling en de schoolondersteuningsprofielen van de betrokken scholen, ervoor heeft zorg gedragen dat een andere school bereid is de leerling toe te laten**. Onder andere school kan ook worden verstaan een school voor speciaal onderwijs, een school voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs of een instelling voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs.

5. Het derde en vierde lid zijn niet van toepassing:

- a. indien op de school waar de leerling is aangemeld **geen plaatsruimte** beschikbaar is, of
- b. indien het bevoegd gezag de ouders bij de aanmelding verzoekt te verklaren dat zij **de grondslag van het onderwijs** op de school zullen respecteren dan wel te verklaren dat zij de grondslag van het onderwijs op de school zullen onderschrijven, en de ouders dit weigeren te verklaren.

6. Het bevoegd gezag neemt de beslissing over toelating van een leerling zo spoedig mogelijk doch **uiterlijk 6 weken na ontvangst van de aanmelding**. Indien de beslissing, bedoeld in de vorige volzin, niet binnen 6 weken kan worden gegeven, deelt het bevoegd gezag dit aan de ouders mede en noemt het daarbij een zo kort mogelijke termijn waarbinnen de beslissing wel tegemoet kan worden gezien, welke termijn ten hoogste **4 weken** bedraagt.

7. Indien de aanmelding een kind betreft dat **niet is ingeschreven op een andere school, een school voor speciaal onderwijs, een school voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs of een instelling voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs, en de beslissing over de toelating is 10 weken na de dag waarop het verzoek om toelating is gedaan nog niet genomen, wordt het kind met ingang van de dag volgend op bedoelde 10 weken, doch niet eerder dan de datum waarop het kind de leeftijd heeft bereikt om te kunnen worden toegelaten tot de school, tijdelijk geplaatst op de school en als leerling ingeschreven**. Indien de leerling wordt toegelaten, wordt de tijdelijke plaatsing omgezet in een definitieve plaatsing. **Indien de toelating van de leerling wordt geweigerd of een beslissing wordt genomen de aanmelding niet te behandelen, wordt de tijdelijke plaatsing beëindigd en wordt de leerling uitgeschreven met ingang van de dag die volgt op de dag waarop de toelating wordt geweigerd of de beslissing wordt genomen de aanmelding niet te behandelen**.

8. Een leerling wordt niet toegelaten tot een speciale school voor basisonderwijs dan nadat het samenwerkingsverband waartoe de speciale school voor basisonderwijs behoort **de leerling toelaatbaar heeft verklaard** tot het onderwijs aan een speciale school voor basisonderwijs in het

samenwerkingsverband. De beslissing over de toelaatbaarheid is geen besluit als bedoeld in artikel 8:4, derde lid, onder b, van de Algemene wet bestuursrecht. Het samenwerkingsverband neemt geen beslissing over de toelaatbaarheid van de leerling, indien de leerling afkomstig is van een basisschool waarvan het bevoegd gezag is aangesloten bij een ander samenwerkingsverband en dat samenwerkingsverband nog geen onherroepelijk geworden beslissing over de toelaatbaarheid heeft genomen.

9. De toelating van een leerling van een basisschool tot een speciale school voor basisonderwijs van het samenwerkingsverband waaraan de basisschool deelneemt wordt niet geweigerd op denominatieve gronden, tenzij de ouders van de leerling weigeren te verklaren dat zij de grondslag van het onderwijs van de school zullen respecteren.

10. Tot een afdeling als bedoeld in artikel 85a kan uitsluitend worden toegelaten degene die:

- a. een andere dan de Nederlandse nationaliteit bezit of mede een dergelijke nationaliteit bezit en van wie ten minste een van de ouders voor een bepaalde tijd in Nederland of het grensgebied van Nederland werkzaam is, dan wel
- b. uitsluitend de Nederlandse nationaliteit bezit, langere tijd in het buitenland heeft doorgebracht doordat ten minste een van de ouders voor een bepaalde tijd in het buitenland werkzaam was en de leerling daar langer dan 2 jaar onderwijs heeft genoten volgens het daar geldende onderwijssysteem, dan wel
- c. uitsluitend de Nederlandse nationaliteit bezit en waarvan blijkens een schriftelijke verklaring van de werkgever vaststaat dat ten minste een van de ouders binnen 2 jaar voor ten minste 2 jaar in het buitenland werkzaam zal zijn en de leerling mee verhuist naar het buitenland.

11. Voordat **wordt besloten tot verwijdering** hoort het bevoegd gezag de betrokken groepsleraar en de ouders van de leerling. **Definitieve verwijdering van een leerling vindt niet plaats dan nadat het bevoegd gezag ervoor heeft zorg gedragen dat een andere school bereid is de leerling toe te laten.** Onder andere school kan ook worden verstaan een school voor speciaal onderwijs, een school voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs of een instelling voor speciaal en voortgezet speciaal onderwijs.

12. Indien tegen het besluit, bedoeld in het eerste lid, van het bevoegd gezag van een openbare school bezwaar is gemaakt, besluit het bevoegd gezag in afwijking van artikel 7:10 van de Algemene wet bestuursrecht binnen 4 weken gerekend vanaf de dag na die waarop de termijn voor het indienen van het bezwaarschrift is verstreken.

3.3.2. Toelichting wetsartikel

Ingegaan wordt op achtereenvolgens de zorgplicht van de school, de ondersteuningsbehoefte, extra ondersteuning en toelating.

Zorgplicht

In dit wetsartikel staat de zorgplicht centraal. Deze plicht is ingevoerd voor leerlingen die in het onderwijs extra ondersteuning nodig hebben. Zorgplicht houdt in dat het bevoegd gezag de verantwoording draagt om een zo passend mogelijke plek in het onderwijs te bieden aan een leerling die behoefte heeft aan extra ondersteuning. Deze plicht geldt voor de school van

aanmelding. Als het kind door de ouders bij meerdere scholen is aangemeld, dienen zij dit te vermelden. Scholen kunnen dan onderling afstemmen hoe de aanmeldingsprocedure verloopt, bijvoorbeeld door binnen een samenwerkingsverband een vorm van centrale aanmelding in te richten.²⁶

De zorgplicht is niet van toepassing als de ouders weigeren te verklaren dat zij de grondslag van het onderwijs aan de school respecteren of onderschrijven. De plicht geldt evenmin als er geen ruimte is op de school om het kind te plaatsten. De school is in dat geval verplicht om op transparante wijze de ouders duidelijk te maken welk beleid wordt gevoerd ten aanzien van de plaatsing van de kinderen die op de wachtlijst staan. Zolang een leerling nog op de wachtlijst staat, geldt de zorgplicht (nog) niet.²⁷

Ondersteuningsbehoefte

Nadat de ouders het kind hebben aangemeld, onderzoekt het bevoegd gezag van de school of er extra ondersteuning nodig is. Dit onderzoek vindt plaats op basis van informatie van de ouders. Ouders kunnen aangeven of zij het vermoeden hebben dat hun kind extra ondersteuning nodig heeft. Naast de informatie van de ouders, kan het bevoegd gezag zich baseren op informatie van een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal, of een onderwijskundig rapport van de vorige school.²⁸

Extra ondersteuning

Als behoefte is aan extra ondersteuning, kan deze gericht zijn op de onderwijsontwikkeling van het kind. Extra ondersteuning kan op veel verschillende manieren worden vormgegeven. In de Memorie van Toelichting worden voorbeelden genoemd als: speltherapie, observatie, onderzoek of tijdelijke begeleiding door een orthopedagoog of psycholoog, het aanschaffen van aangepast lesmateriaal, remedial teaching, begeleiding bij dyslexie, sociale vaardigheidstraining of kindcoaching.

Extra ondersteuning kan echter ook gericht zijn op professionalisering van leerkrachten. Om te leren omgaan met verschillen tussen leerlingen kan de leerkracht worden ondersteund in het geven van aangepast onderwijs. Ook kan de leerkracht worden bijgestaan in het ‘handelen’ in contact met de leerling, bijvoorbeeld door video-interactie coaching.²⁹

Toelating

Zodra de ondersteuningsbehoefte van het kind is vastgesteld, wordt de beslissing genomen om het kind al dan niet toe te laten tot de school. Van belang hierbij is of de school over de mogelijkheden beschikt om in de ondersteuningsbehoefte van het kind te voorzien. Deze mogelijkheden hangen samen met:

- de aanwezige expertise in de school;
- het schoolondersteuningsprofiel;
- de afspraken met andere bevoegde gezagsorganen in het samenwerkingsverband over de begeleiding van leerlingen met ondersteuningsbehoeften.

Op grond van de *Wet gelijke behandeling op grond van handicap of chronische ziekte* hebben scholen de plicht om te onderzoeken of de school zelf extra ondersteuning in de vorm van

²⁶ MvT Wet Passend Onderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 33 106, nr. 3, p. 14 e.v.

²⁷ MvT Wet Passend Onderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 33 106, nr. 3, p. 16-18.

²⁸ MvT Wet Passend Onderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 33 106, nr. 3, p. 16 e.v.

²⁹ MvT Wet Passend Onderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 33 106, nr. 3, p. 16 e.v.

doeltreffende aanpassingen kan bieden. Deze aanpassingen moeten worden getroffen tenzij deze voor de school een onevenredige belasting vormen.

Wanneer een leerling niet kan worden toegelaten tot de school waarop de ouders hun kind hebben aangemeld, moet op een andere school een plaats worden aangeboden waarbij rekening wordt gehouden met de ondersteuningsbehoefte van het kind. Belangrijk is dat de school waarop de ouders de leerling hadden aangemeld, met de ouders overlegt en met hen bespreekt welke scholen binnen het samenwerkingsverband expertise hebben. De ouders kunnen dan aangeven welke voorkeuren zij hebben op het gebied van de bijvoorbeeld de afstand tot het woonhuis of de godsdienstige overtuiging of levensbeschouwing van de school.

De beslissing op een verzoek om toelating moet binnen 6 weken worden genomen. Het bevoegd gezag kan deze termijn met 4 weken verlengen.

3.3.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

Onze ervaring wijst uit dat het bevoegd gezag vaak onduidelijk is over de aanmeldprocedure. Vaak wordt zoveel mogelijk mondeling afgehandeld. Schoolbesturen menen dan niet gebonden te zijn aan artikel 40 WPO.

Het bevoegd gezag kan ouders verzoeken gegevens te overleggen met betrekking tot stoornissen, handicaps of beperkingen in de onderwijsparticipatie. Veelal wordt dit door het gezag uitgelegd als het door ouders moeten verstrekken van *alle* informatie. Dat is echter niet aan de orde: het bestuur moet voldoende informatie hebben om te beoordelen welke ondersteuning nodig is.

In de praktijk komt het zeer vaak voor dat scholen leerlingen met ondersteuningsbehoeften weigeren en ook niet voldoen aan hun zorgplicht. Dit wanneer zij onvoldoende onderzoek doen naar de ondersteuningsbehoefte en / of geen andere school zoeken die de leerling kan toelaten.

De beslissing om de leerling al dan niet toe te laten tot de school wordt veelal niet, te laat, of mondeling, gegeven.

Lid 7 van artikel 40 werkt in de praktijk niet. Indien een school geen beslissing neemt of een kind al dan niet wordt toegelaten, laten ouders hun kind niet naar deze school gaan. Dit omdat zij weten dat het kind daar straks misschien weer weg moet.

Scholen verwijderen leerlingen vaak zonder dat er een andere school is waar de onderpresterende, makkelijk lerende of hoogbegaafde leerling naar toe kan. Als er al een andere school is, betreft dit veelal een school in het speciaal onderwijs waar voor deze leerling geen passend onderwijs kan worden geboden. Veel zeer makkelijk lerenden of hoogbegaafden komen hierdoor thuis te zitten.

3.4. WPO artikel 40a – Ontwikkelingsperspectief

3.4.1. Tekst artikel 40a

1. Het bevoegd gezag stelt nadat op overeenstemming gericht overleg is gevoerd met de ouders een ontwikkelingsperspectief vast:

a. voor leerlingen van een basisschool, die extra ondersteuning behoeven;

b. voor leerlingen van een speciale school voor basisonderwijs.

*2. In afwijking van het eerste lid, wordt het deel van het ontwikkelingsperspectief betreffende de individuele begeleiding, bedoeld in **artikel 8, vierde lid**, vastgesteld nadat hierover **overeenstemming bereikt is tussen het bevoegd gezag en de ouders.***

*3. Het ontwikkelingsperspectief wordt zo spoedig mogelijk, doch **uiterlijk binnen zes weken** na de inschrijving van de leerling vastgesteld. Indien het betreft een inschrijving op grond van artikel 40, zevende lid, wordt het ontwikkelingsperspectief uiterlijk binnen zes weken na de definitieve plaatsing van de leerling vastgesteld.*

*4. Het ontwikkelingsperspectief wordt ten **minste één keer per schooljaar met de ouders geëvalueerd.***

*5. Nadat op overeenstemming gericht overleg is gevoerd met de ouders of nadat overeenstemming bereikt is met de ouders voor zover het betreft de individuele begeleiding, bedoeld in artikel 8, vierde lid, kan het bevoegd gezag het **ontwikkelingsperspectief bijstellen.***

*6. Het ontwikkelingsperspectief bevat een **omschrijving van de begeleiding**, bedoeld in artikel 8, vierde lid. Indien voor leerlingen als bedoeld in het eerste lid, onder a, **bij de inrichting van het onderwijs wordt afgeweken van één of meer onderdelen van het onderwijsprogramma, wordt dat in het ontwikkelingsperspectief vermeld.** Bij algemene maatregel van bestuur worden nadere voorschriften over de inhoud van het ontwikkelingsperspectief vastgesteld.*

3.4.2. Toelichting wetsartikel

Voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, moet een ontwikkelingsperspectief worden opgesteld. Daarin moeten de onderwijsdoelen voor deze leerling worden beschreven. Het ontwikkelingsperspectief biedt de school handvatten om het onderwijs af te stemmen op de behoefte van de leerling en is ook bedoeld als instrument voor de communicatie met de ouders.

Het ontwikkelingsperspectief moet worden opgesteld door de school. Ouders hoeven hier geen handtekening te zetten.

De school voert periodiek overleg met de ouders over de vorderingen en de begeleiding van de leerling. Doel hiervan is dat het handelingsdeel van het ontwikkelingsperspectief tijdig kan worden bijgesteld.³⁰

3.4.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

In de praktijk is er vaak discussie over de vraag of een leerling extra ondersteuning nodig heeft. Bijvoorbeeld: als een leerling is ingeschreven op voltijds hoogbegaafdenonderwijs, kan het zijn dat dit onderwijs, met name de kwaliteit hiervan, voor deze leerling niet voldoet. Er zou dan (andere) ondersteuning moeten zijn of worden gemaakt.

Binnen elk samenwerkingsverband behoort **hoogbegaafdheid** tot de 'basisondersteuning'. In de praktijk blijkt echter vaak nog gebrek aan kennis over hoogbegaafdheid, de wijzen van omgang

³⁰ MvT Wet Passend Onderwijs, Tweede Kamer der Staten Generaal, 33 106, nr. 3, p. p. 19 e.v.

met hoogbegaafden in voldoende gedifferentieerd onderwijs, en de adequate aanpak van ernstige problemen als onderpresteren en faalangst.

Meestal wordt geen overeenstemming bereikt tussen het bevoegd gezag en de ouders. Ouders moeten het besluit gewoon accepteren: het is stikken of slikken.

Het vaststellen van een ontwikkelingsperspectief neemt vaak maanden in beslag, in plaats van de voorgeschreven zes weken.

Het ontwikkelingsperspectief wordt niet, of niet periodiek, geëvalueerd, waardoor het zijn uitwerking mist.

De begeleiding van de leerling wordt niet of onduidelijk omschreven.

Het bevoegd gezag meent ten onrechte niet te mogen afwijken van het reguliere onderwijsprogramma. Hierdoor wordt maatwerk onmogelijk.

3.5. WPO artikel 40c – Schorsing

3.5.1. Tekst artikel 40c

- 1. Het bevoegd gezag kan met opgave van redenen een leerling voor een periode van ten hoogste één week schorsen.*
- 2. De beslissing tot schorsing wordt schriftelijk aan de ouders bekendgemaakt.*
- 3. Het bevoegd gezag stelt de inspectie van een schorsing voor een periode langer dan één dag schriftelijk en met opgave van redenen in kennis.*

3.5.2. Toelichting wetsartikel

Een schorsing kan maximaal één week duren. De ouders moeten hiervan schriftelijk en met opgave van redenen op de hoogte worden gesteld.

3.5.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

Leerlingen blijken in de praktijk vaak voor veel langere perioden dan één week te worden geschorst.

Veelal ontvangen de ouders geen schriftelijk besluit hiervan met de opgave van redenen.

4. De Grondwet

In dit hoofdstuk is artikel 1 van de Grondwet geanalyseerd, wordt ingegaan op de toelichting bij dit artikel en is vermeld of er wetenschappelijke kennis of praktijkinformatie is over de navolging van dit artikel in de dagelijkse schoolpraktijk.

4.1. Tekst artikel 1

Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan.

4.2. Toelichting wetsartikel

In de toelichting op artikel 1 staat dat dit gaat over het ‘gelijkheidsbeginsel’.³¹ Dit beginsel geeft aan wetgever, bestuur en rechters de opdracht om bij het stellen van regels of het nemen van beslissingen mensen in gelijke gevallen op een gelijke manier te behandelen. Er hoeft echter geen sprake te zijn van een gelijk geval als er sprake is van een gerechtvaardigd verschil. Zo mogen er best eisen worden gesteld aan het opleidingsniveau van mensen om een bepaald beroep te mogen uitoefenen. Maar er mag geen onderscheid worden gemaakt op grond van bijvoorbeeld godsdienst of geslacht. Zo moeten mannen en vrouwen bijvoorbeeld wel evenveel verdienen als ze hetzelfde werk doen of werk dat zeer vergelijkbaar is.

4.3. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

In veel empirisch onderzoek is gebleken dat kinderen met kalenderleeftijd vier, rond de aanvang van het basisonderwijs, op meerdere begaafdheids- of ontwikkelingsgebieden al wel vier jaar kunnen verschillen in ontwikkelingsniveau.³² Met andere woorden: er is bij de aanvang van het reguliere onderwijs sprake van grote ongelijkheden in ontwikkeling tussen leerlingen, dus volgens artikel 1 geen sprake van ‘gelijke gevallen’. Leerlingen mogen dus niet gelijk behandeld worden omdat er rekening dient te worden gehouden met de verschillen in ontwikkelingsniveau. Dit standpunt wordt gesteund in de toelichting op dit wetsartikel (vgl. het gebruik van de term ‘opleidingsniveau’).

Het in de reguliere onderwijspraktijk ‘gelijk behandelen’ van leerlingen door middel van slechts hun groepering naar leeftijd en de daarop volgende deelname in een leerstofjaarklassensysteem, betekent de facto dat de verplichting in artikel 1 van de Grondwet niet wordt nagekomen. In elke

³¹ Zie https://www.denederlandsegrondwet.nl/id/vi7pkisz82r9/artikel_1_gelijke_behandeling_en

³² Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroeioproblemen*. Utrecht: Julius Centrum.

Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: Trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO.

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., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

Mooij, T., Roeleveld, J., Fettelaar, D., & Ledoux, G. (2012). Kwaliteitsbeoordeling van scholen primair onderwijs: Het correctiemodel van de inspectie vergeleken met alternatieve modellen. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 272-287.

groep of klas ontstaan ruwweg drie groepen leerlingen: een grote groep gemiddelde leerlingen en twee groepen leerlingen die qua ontwikkeling voor-of achterlopen op hun leeftijdgenoten. Het pedagogisch-didactisch onvoldoende rekening houden met de via deze organisatie ontstane (maximale) ontwikkelingsverschillen tussen leerlingen wordt al sedert een eeuw onderkend als de belangrijkste oorzaak van veel (onnodige) demotivatie- en prestatieproblemen van leerlingen (zie ook hoofdstukken 2 en 3).

Overeenkomstig artikel 1 van de Grondwet hebben de twee ‘afwijkende groepen leerlingen’ van schoolbegin af aan een op hen afgestemd ‘niet aan leeftijd gebonden’ onderwijsaanbod nodig opdat zij wel ‘gelijke onderwijskansen’ krijgen. Dit gebeurt in de onderwijspraktijk nauwelijks of niet (zie hoofdstukken 2 en 3). Ofwel: in de reguliere onderwijspraktijk worden met name deze ‘afwijkende leerlingen’ ten onrechte niet vanaf schoolbegin voorzien van een extra, of eigen, onderwijsaanbod. De onderwijspraktijk houdt zich dus niet aan artikel 1 van de Grondwet.

5. Internationaal recht en internationale verdragen

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op internationaal recht en internationale verdragen. Daarbij is vermeld of er wetenschappelijke kennis of praktijkinformatie is over de navolging hiervan in de dagelijkse schoolpraktijk.

5.1. Internationaal verdrag rechten van het kind (IVRK, artikel 28)

5.1.1. IVRK, tekst artikel 28

Lid 1. De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe:

- a. primair onderwijs verplicht te stellen en voor iedereen gratis beschikbaar te stellen;*
- b. de ontwikkeling van verschillende vormen van voortgezet onderwijs aan te moedigen, met inbegrip van algemeen onderwijs en beroepsonderwijs, deze vormen voor ieder kind beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken, en passende maatregelen te nemen zoals de invoering van gratis onderwijs en het bieden van financiële bijstand indien noodzakelijk;*
- c. met behulp van alle passende middelen hoger onderwijs toegankelijk te maken voor een ieder naar gelang zijn capaciteiten;*
- d. informatie over en begeleiding bij onderwijs- en beroepskeuze voor alle kinderen beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken;*
- e. maatregelen te nemen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen en het aantal kinderen dat de school vroegtijdig verlaat, te verminderen.*

Lid 2. De Staten die partij zijn, nemen alle passende maatregelen om te verzekeren dat de wijze van handhaving van de discipline op scholen verenigbaar is met de menselijke waardigheid van het kind en in overeenstemming is met dit Verdrag.

Lid 3. De Staten die partij zijn, bevorderen en stimuleren internationale samenwerking in aangelegenheden die verband houden met onderwijs, met name teneinde bij te dragen tot de uitbanning van onwetendheid en analfabetisme in de gehele wereld, en de toegankelijkheid van wetenschappelijke en technische kennis en moderne onderwijsmethoden te vergroten. In dit opzicht wordt met name rekening gehouden met de behoeften van de ontwikkelingslanden.

5.1.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

Op grond van artikel 28 lid 1 sub a moet primair onderwijs voor iedereen gratis beschikbaar zijn. Voor zeer makkelijk lerende of hoogbegaafde kinderen is dit in Nederland veelal *niet* het geval. Vaak wordt voor het zogenoemde ‘hoogbegaafdenonderwijs’ of voor plusklassen een hoge eigen bijdrage gevraagd, of ‘verwacht’. Deze bijdrage wordt *vrijwillig* genoemd, maar is dat niet. Dit laat nog onverlet dat de kwaliteit en effectiviteit van dit soort onderwijs veelal niet voldoen. De laatste jaren zijn juridische processen gevoerd waarin wordt bevestigd dat scholen geen bijdrage mogen vragen voor dit onderwijs. Gevolg is dan wel weer dat dit onderwijs wordt teruggeschroefd en heringericht in regulier onderwijs.

Ten aanzien van artikel 28 lid 1 sub e kan worden vermeld dat maatregelen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen bij zeer makkelijk lerenden of hoogbegaafden vaak ontbreken. Onder meer als gevolg hiervan blijft een groot aantal van deze leerlingen weg van school, zit thuis, of valt geheel uit het onderwijs (vgl. hoofdstukken 2 en 3).

5.1.3. IVRK, tekst artikel 29

Lid 1. De Staten die partij zijn, komen overeen dat het onderwijs aan het kind dient te zijn gericht op:

a. de zo volledig mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind;

b. het bijbrengen van eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden, en voor de in het Handvest van de Verenigde Naties vastgelegde beginselen;

c. het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren, en voor andere beschavingen dan de zijne of hare;

d. de voorbereiding van het kind op een verantwoord leven in een vrije samenleving, in de geest van begrip, vrede, verdraagzaamheid, gelijkheid van geslachten, en vriendschap tussen alle volken, etnische, nationale en godsdienstige groepen en personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking;

e. het bijbrengen van eerbied voor de natuurlijke omgeving.

Lid 2. Geen enkel gedeelte van dit artikel of van artikel 28 mag zo worden uitgelegd dat het de vrijheid aantast van individuele personen en rechtspersonen, onderwijsinstellingen op te richten en daaraan leiding te geven, evenwel altijd met inachtneming van de in het eerste lid van dit artikel vervatte beginselen, en van het vereiste dat het aan die instellingen gegeven onderwijs voldoet aan de door de Staat vastgestelde minimumnormen.

5.1.4. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

Nederland maakt de verplichting uit artikel 29 lid 1 sub a IVRK veelal niet waar als het gaat om zeer makkelijk lerende of hoogbegaafde kinderen.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op artikelen van het *Internationaal Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap* (VN-verdrag Handicap).

5.2. Internationaal VN-Verdrag Handicap (artikel 2)

5.2.1. VN-Verdrag Handicap, tekst artikel 2

Lid 1. De Staten die partij zijn bij dit Verdrag, eerbiedigen en waarborgen de in het Verdrag beschreven rechten voor ieder kind onder hun rechtsbevoegdheid zonder discriminatie van welke aard ook, ongeacht ras, huidskleur, geslacht, taal, godsdienst, politieke of andere overtuiging, nationale, etnische of maatschappelijke afkomst, welstand, handicap, geboorte of andere omstandigheid van het kind of van zijn of haar ouder of wettige voogd.

Lid 2. De Staten die partij zijn, nemen alle passende maatregelen om te waarborgen dat het kind wordt beschermd tegen alle vormen van discriminatie of bestraffing op grond van de omstandigheden of de activiteiten van, de meningen geuit door of de overtuigingen van de ouders, wettige voogden of familieleden van het kind.

5.2.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

In de onderwijspraktijk vindt in elk geval discriminatie plaats van leerlingen die zeer makkelijk leren of hoogbegaafd zijn en tevens van minder makkelijk lerende leerlingen (zie hoofdstukken 2 en 3).³³

Er worden onvoldoende passende maatregelen genomen om zeer makkelijk lerenden of hoogbegaafden en minder makkelijk lerenden hiertegen te beschermen (zie hoofdstukken 2 en 3).

5.3. Internationaal VN-verdrag Handicap (artikel 3)

5.3.1. VN-Verdrag Handicap, tekst artikel 3

Lid 1. Bij alle maatregelen betreffende kinderen, ongeacht of deze worden genomen door openbare of particuliere instellingen voor maatschappelijk welzijn of door rechterlijke instanties, bestuurlijke autoriteiten of wetgevende lichamen, vormen de belangen van het kind de eerste overweging.

5.3.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

In de praktijk blijken eerder de belangen van de school dan die van het kind voorop te staan. Zo is het belang van het kind veelal niet gediend met plaatsing in een cluster 4-school.

In de volgende paragraaf staat artikel 5 centraal van *Recommendation 1248 van de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa*.³⁴

5.4. Raad van Europa, Recommendation 1248, article 5

5.4.1. Recommendation, tekst article 5

The Assembly therefore recommends that the Committee of Ministers ask the competent authorities of the states signatory to the European Cultural Convention to take account of the following considerations in their educational policies:

³³ Mooij, T. (1994). Begaafd in groep 1/2. Omgaan met (hoog)begaafde kinderen 1. *De wereld van het jonge kind*, 22, 102-106.

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.

³⁴ Recommendation 1248 van de Parlementaire Vergadering van de Raad van Europa (7 oktober 1994), *Education for gifted children* (rapport van de Commissie Cultuur en Onderwijs, nr. 7140), Straatsburg: 1994 <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewPDF.asp?FileID=15282&lang=en>, laatst geraadpleegd op 7 maart 2017.

i. legislation should recognise and respect individual differences. Highly gifted children, as with other categories, need adequate educational opportunities to develop their full potential;

ii. [...];

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

5.4.2. Gerealiseerd in schoolpraktijk?

Nederland heeft in deze opzichten nog een lange weg te gaan.....

6. Conclusies

Met de informatie en resultaten van de analyses en vergelijkingen in de hoofdstukken 3 tot en met 5 kan vraag III worden beantwoord. Dit betrof de vraag of de relevante nationale en internationale (onderwijs)wetgeving in de schoolpraktijk is doorgevoerd, ofwel adequaat wordt gehandhaafd.

De informatie en resultaten van de analyses en vergelijkingen:

- 1) *bevestigen dat het reguliere leerstofjaarklassensysteem in Nederlandse scholen de belangrijkste oorzaak is van extra of onnodige problemen van leerlingen die ten opzichte van hun leeftijdgenoten moeite hebben met leren / leerlingen met een verstandelijke of andere beperking en van leerlingen die relatief gemakkelijk leren / (hoog)begaafd zijn;*
- 2) *tonen dat in de reguliere Nederlandse schoolorganisatie:*
 - a) *ongelijkheid van onderwijskansen wordt vergroot tussen enerzijds gemiddeld lerende leerlingen en anderzijds de (zeer) makkelijk en (zeer) moeilijk lerende leerlingen;*
 - b) *de onderwijswetgeving in het bijzonder niet wordt nageleefd voor de groep (zeer) makkelijk lerende of (hoog)begaafde leerlingen, maar ook niet voor de groep (zeer) moeilijk lerenden of leerlingen met een verstandelijke beperking;*
 - c) *artikel 1 van de Grondwet, inzake het verbod op discriminatie, wordt overtreden;*
 - d) *enkele internationale verdragen die Nederland heeft ondertekend, niet worden uitgevoerd;*
 - e) *hierdoor vele extra of onnodige emotionele, motivationele en prestatieproblemen worden gecreëerd voor de betrokken leerlingen, hun ouders en / of verzorgers, en deels ook hun leerkrachten en docenten;*
 - f) *het moeilijke functioneren van deze leerlingen kan uitmonden in lastig gedrag, zittenblijven, gedwongen onderpresteren, schoolverzuim, schorsing, thuiszitten, voortijdig schoolverlaten, of verwijdering van school;*
 - g) *dat ook bij deze extra schoolproblemen de betreffende wetsartikelen niet consequent worden uitgevoerd, veelal ten nadele van leerlingen en ouders;*
 - h) *hierdoor tevens het onderwijspersoneel wordt opgezaagd met veel extra werkdruk en extra werkproblemen;*
 - i) *als gevolg waarvan de samenleving jaarlijks extra wordt belast met (tenminste) circa drie miljard euro vanwege inefficiënte en ineffectieve maatregelen om de problemen van leerlingen, ouders en onderwijspersoneel aan te pakken.*³⁵

³⁵ Vgl. ook 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.

7. Realisatie van wetgeving: naar *Optimaliserend Onderwijs* voor elke leerling

In dit hoofdstuk verhelderen wij hoe de bestaande onderwijswetgeving wél zou kunnen worden gerealiseerd (vraag IV). Evenals in hoofdstuk 2 zijn hier al lang analyses en wetenschappelijke onderzoeken beschikbaar ter inspiratie en concretisering. De kern hiervan is dat, conform de bestaande Nederlandse onderwijswetgeving, het onderwijs van begin af aan kan worden ingericht op basis van de kenmerken van de actueel aanwezige leerlingen in de groep.

Van jongs af aan verschillen kinderen van elkaar, zijn zij *ongelijk*. Door *vanaf de eerste schooldag* hierop adequaat én goed voorbereid in te spelen, kunnen leerlingen een zo optimaal mogelijke, ononderbroken schoolloopbaan doorlopen. Met geleidelijke, systematische veranderingen kunnen leerkrachten, docenten, scholen en schoolbesturen, met behulp van andere instellingen en organisaties, dit *Optimaliserend Onderwijs* realiseren voor alle leerlingen. Al doende kunnen zij het onderwijs, ook voor zichzelf, attractiever, effectiever, en efficiënter maken. Tevens kunnen schoolbesturen de onderwijswetgeving dan mede gaan handhaven.

Het ontwerp en de definitie van *Optimaliserend Onderwijs* wordt geschetst in § 7.1. In § 7.2 worden de verschillende onderwijsniveaus toegelicht. Het ontwikkelings- en transformatieproces wordt geschetst in § 7.3. In § 7.4 volgt een slotopmerking.

7.1. Ontwerp en definitie van ‘Optimaliserend Onderwijs’

Vanaf de beginjaren van het reguliere onderwijs, uitgegroeid tot het leerstofjaarklassensysteem, worden analyses verricht en onderzoeken uitgevoerd waarmee de in hoofdstukken 3 – 5 behandelde onderwijswetgeving wel kan worden gerealiseerd.³⁶ Deze (onderzoeks)informatie en uitvoering van samenhangende praktijkontwikkelingsprojecten heeft geleid tot een ontwerp inclusief verantwoording van *Optimaliserend Onderwijs*.³⁷

Optimaliserend Onderwijs wordt hier gedefinieerd als *onderwijs dat elke leerling aantoonbaar continu en optimaal ondersteunt in belangrijke ontwikkelings- en leerprocessen, van begin tot en met het (voorlopige) eind van zijn of haar schoolloopbaan*. Doel van *Optimaliserend Onderwijs* is om voor elke leerling een zo optimaal mogelijke ontwikkelings- en ondersteuningsomgeving te

³⁶ Gardner, J.W. (1961). *Excellence. Can we be equal and excellent too?* New York: Harper.

Gelder, L. van (1966). Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs. *Paedagogische Studiën*, 43, 337-346.

Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.

Goos, M., Belfi, B., Fraine, B. de, Damme, J. van, Onghena, P., & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: een systematische literatuurstudie. *Pedagogische Studiën*, 90, 17-30.

Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.

Hover, C. (1990). *De organisatie van modulair onderwijs*. Culemborg: Educaboek.

Idenburg, P.J. (1962). Het ideaal van de optimale ontwikkeling der talenten en de pedagogische structuur van het schoolwezen. *Pedagogische Studiën*, 39, 434-453.

Licht, P. (1982). *Differentiatie binnen klasverband voor natuurkunde. Een onderzoek in de leerjaren 3 HAVO-VWO en 2 MAVO-HAVO-VWO*. Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.

Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: Dutton.

³⁷ Mooij, T. (2016). ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.

realiseren waarin de leerling, in groepsverband, kan spelen, leren en / of een beroepsopleiding kan volgen.

Op het gebied van spelen en leren verschillen kinderen op vierjarige kalenderleeftijd al enkele jaren in psychologische ontwikkelingsleeftijd.³⁸ Leerlingen zijn daarmee van schoolbegin af aan *ongelijk*.

Om deze ongelijke kinderen *gelijke onderwijskansen* te bieden - ofwel: hen in *gelijke mate en gelijkwaardig* de kans te bieden zich te ontwikkelen - moeten zij een individualiserend onderwijsaanbod krijgen dat past bij hun ontwikkelingsleeftijd. *Gelijkwaardige onderwijskansen* houdt dan in: het bieden van een *ongelijk onderwijsaanbod*. Dit aanbod dient adequaat te zijn voorbereid, hetgeen diverse didactische en organisatorische vereisten stelt. Een en ander vraagt tevens multidisciplinaire samenwerking van leerkrachten en docenten, psychologen en (ortho)pedagogen, onderwijskundigen en onderwijsmanagers, schoolbesturen en samenwerkingsverbanden, en gemeentelijke en landelijke (ontwikkelings)instellingen en overheden wat betreft onderwijs en jeugdzorg: zie de uitwerking in de volgende paragrafen.

7.2. Verschillende onderwijsniveaus

De volgende kenmerken van Optimaliserend Onderwijs worden op passende onderwijsniveaus weergegeven. Al deze specificaties geven duidelijke handvatten ter inrichting van onderwijs waarin alle leerlingen ononderbroken ontwikkelingsprocessen kunnen doorlopen.³⁹ De belangrijkste kenmerken of processen zijn in bruin en het lettertype Ariël weergegeven.

7.2.1. Leerlingniveau: bepaling psychologische en pedagogische beginniveaus

1. **Vlak voor of op het moment dat een (bijna) vierjarig kind voor het eerst naar school gaat, screenen de ouders hun kind op relevante ontwikkelingskenmerken. De screening gebeurt op gestandaardiseerde wijze.**⁴⁰
2. **Vier tot zes weken daarna screent de groepsleerkracht het kind op dezelfde wijze.** Indien gewenst, kan vóór de intrede in de basisschool de leid(st)er van de peuterspeelzaal of kinderopvang eveneens deze zelfde screening uitvoeren.

³⁸ Lems, J. (1996). *Kleuteropvoeding in 't geding*. Hilversum: Mewadruk.

Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: Trends en nieuwe vragen*. Den Haag: NWO/PROO.

Mooij, T., & Smeets, E. (1997). *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.

³⁹ Vgl. 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. (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. (2016). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.

⁴⁰ Mooij, T. (2011). *Inrichting van Excellent Onderwijs: Handleiding. Peuterspeelzalen, scholen Primair Onderwijs en Bureaus Jeugdzorg*. Nijmegen / Heerlen: Radboud Universiteit, ITS / Open Universiteit, Celstec.

Mooij, T. (2013). Regulier onderwijs en cognitief hoogbegaafde leerlingen: Van te late ad-hocreactie naar systematische optimalisering. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 52, 497-520.

3. Na de screening door de groepsleerkracht overleggen de ouders / verzorgers en de leerkracht of ook leid(st)er over de kindkenmerken en interpretatie van screeningsresultaten.
4. Indien hier aanleiding toe is, vindt extra diagnostiek plaats of wordt de jeugdgezondheidszorg ingeschakeld.⁴¹

7.2.2. (Sub)groeps- en schoolniveau: onderwijskundige en organisatorische keuzen

5. De school brengt doorlopende ordeningen aan in de speel- en leermaterialen, te beginnen in de groepen één tot en met vier.⁴² **Belangrijke materialen worden eerst gesorteerd naar ontwikkelingsgebied en -niveau. De sortering vindt mede plaats op basis van een landelijke systematiek, zoals de kerndoelen en / of de vaardigheidslijnen en niveau-indicatoren van de Cito-toetsing.**
6. Bij de sortering wordt per ontwikkelingsgebied een zo groot mogelijke **overlap** nagestreefd tussen twee invalshoeken: (a) een *landelijk genormeerde ofwel leeftijdgebaseerde Cito-invalshoek* en (b) een individueel-longitudinale invalshoek ter indicatie van ontwikkelingen die een individueel kind in de loop der tijd doormaakt. Vanwege de overlap indiceert de individueel-longitudinale invalshoek tegelijk de mate waarin een kind / leerling qua ontwikkelingsniveau voor-of achterlopen op hun leeftijdsgenoten.
7. Het benutten van deze **dubbele diagnostiek** is essentieel in *Optimaliserend Onderwijs*. Via de screening van beginkenmerken en aansluiting op de individueel-longitudinale dimensie inclusief speel-/leermaterialen, kunnen elk kind continue speel-/leerprocessen worden aangeboden. Tegelijk is helder in hoeverre een kind per ontwikkelingsgebied afwijkt van leeftijdsgenoten, hetgeen mede informeert over eventueel te nemen bijzondere stappen voor deze leerling.⁴³
8. De gehele structuur van tweeledige diagnostische indicatoren wordt gedefinieerd als *Pedagogisch-Didactische Kern Structuur (PDKS)*.
9. Door middel van de PDKS-gebaseerde ordeningen van speel- en leermaterialen wordt tevens duidelijk op welk niveau overige speel- en leermaterialen ten behoeve van bijvoorbeeld **vrije of verrijkende activiteiten** zich bevinden, en wat min of meer hun betekenis is.

⁴¹ Hermans, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Utrecht: Julius Centrum.

Mooij, T. (2010). Schoolontwikkeling en optimalisering van leerprocessen. In J.R.M. Gerris, J.W. Veerman, & A. Tellings (red.), *Jeugd- en gezinsbeleid vanuit pedagogisch perspectief. Deel 2: Uitgewerkte beleidsthema's* (pp. 249-269). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Mooij, T., & Smeets, E. (2009). Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 597-616.

⁴² Mooij, T. (1999). Integrating gifted children into kindergarten by improving educational processes. *Gifted Child Quarterly*, 43(2), 63-74.

Mooij, T. (2001). *Een pedagogisch-didactische kernstructuur in praktijk*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.

Mooij, T. (2010). Schoolontwikkeling en optimalisering van leerprocessen. In J.R.M. Gerris, J.W. Veerman, & A. Tellings (red.), *Jeugd- en gezinsbeleid vanuit pedagogisch perspectief. Deel 2: Uitgewerkte beleidsthema's* (pp. 249-269). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

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.

⁴³ 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.

10. Ook komt in de loop van de PDKS-ordening naar voren welke **speel- en curriculummaterialen, of leerprocessen, ontbreken die wel in de (Cito)toetsen of andere toetsen** zijn opgenomen. Zo kunnen didactische gaten of ook onnodige doublures worden ontdekt en verholpen (wederzijdse curriculum- en toetsvalidering).
11. De geordende speel- en curriculummaterialen worden **in opeenvolgende kasten geplaatst in de lokalen en gangen.**⁴⁴ De plaatsing is zodanig dat de leerlingen zelf in staat zijn om specifieke materialen te halen, te benutten en weer terug te brengen.
12. Tevens zijn registratiesystematieken nodig ter indicatie van leerstoflijnen en om het gebruik van de materialen bij te kunnen houden en te kunnen evalueren. In de doorlopende PDKS-lijnen is evaluatie en eventuele toetsing te zien als formatieve bepaling van vorderingen.⁴⁵ In principe is, in deze systematiek, summatieve toetsing overbodig.

7.2.3. School- en schoolbestuursniveau: geleidelijke ontwikkeling en beproeving

13. Wanneer de punten 5 - 12 door de school zijn uitgevoerd, kan een (vierjarige) leerling, binnen twee maanden na zijn eerste schooldag, per belangrijk ontwikkelingsgebied worden geplaatst op een bij het individuele kind passend ontwikkelingsniveau.
14. Het verdient aanbeveling leerlingen in **kleine subgroepen van min of meer vergelijkbaar ontwikkelingsniveau samen te laten spelen of werken.** Deze subgroepen zijn organisatorisch veelal het meest efficiënt en effectief.⁴⁶ Deze werkwijze sluit ook aan op de traditie in de onderbouw van veel basisscholen. **Leerlingen worden dan ingedeeld in diverse subgroepen die in principe leeftijdonafhankelijk zijn.**
15. Deze subgroepen worden verdeeld over jaargroepen leerlingen die evenzo, continu flexibel, worden georganiseerd door de gehele school. **Individuele voortgang of voortgang per**

⁴⁴ Mooij, T. (2013). Designing education and learning for cognitively gifted pupils in preschool and primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 597-613.

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). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.

⁴⁵ Schildkamp, K., Heitink, M., Kleij, F. van der, Hoogland, I., Dijkstra, A., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2014). *Voorwaarden voor effectieve formatieve toetsing. Een praktische review.* Enschedé: Universiteit Twente.

Sluijsmans, D., Joosten-ten Brinke, D., & Vleuten, C. van der (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen.* Opgehaald op 12 oktober 2014, van <http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2014/05/PROO+Toetsen+met+leerwaarde+Dominique+Sluijsmans+ea.pdf>

⁴⁶ Geerligts, T., & Veen, T. van der (1980). *Lesgeven. Interne differentiatie in de praktijk.* Assen: Van Gorcum.

Lillard, A.S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50, 379-401.

Lubinski, D. (2004). Long-term effects of educational acceleration. In N. Colangelo, S.G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), *A nation deceived. How schools hold back America's brightest students* (Vol. 2, pp. 23-37). Iowa City, IA: The University of Iowa, International Center for Gifted Education and Talent Development.

McClarty, K.L. (2015). Life in the fast lane: Effects of early grade acceleration on high school and college outcomes. *Gifted Child Quarterly*, 59(1), 3-13.

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.* Dissertatie. Katholieke Hogeschool Tilburg, Tilburg.

Verhulst, J. (1980). *Tachtig werkvormen voor 4-12-jarigen. Een weg van gesloten naar meer open onderwijs.* Baarn: Bekadidact.

subgroepje, en overgang naar een andere / hogere groep of leerjaar, is niet (meer) aan een bepaald tijdstip in het schooljaar gebonden.

16. Naast deze ontwikkelingsniveaugroepen richt de school ook **min of meer op leeftijd gebaseerde groepen** in, voor bijvoorbeeld motoriek en sociale of andere vieringen.
17. Een kind wordt ten minste op de cognitief belangrijkste gebieden, zoals taal en rekenen, op een bij hem of haar passend ontwikkelingsniveau geplaatst. Zo ontvangen bijvoorbeeld vierjarige, zeer makkelijk lerende of hoogbegaafde leerlingen mogelijk al een onderwijsaanbod op het ontwikkelingsniveau van de groepen 2 of 3, en soms ook 4. Dit aanbod wordt aangevuld met veel (zelfgekozen) eigen of vrije thema-activiteiten die worden uitgevoerd in één of meer subgroepen, al dan niet samen met andere leerlingen.
18. Ook de overige leerlingen, dus **ook de moeilijk lerenden of leerlingen met beperkingen, krijgen een onderwijsaanbod dat past bij hun ontwikkelingsniveaus**. Aldus maken de PDKS-structuur en de flexibele systematiek in de organisatie het verantwoord dat moeilijk lerende leerlingen / leerlingen met beperking(en) in een school met Optimaliserend Onderwijs in feite 'passend onderwijs' verkrijgen. Dit alles pas nadat de diverse speel-/leeromgevingen wat betreft inhouden en werkwijzen, en het onderwijspersoneel, goed en volledig zijn voorbereid.
19. Het houvast dat een PDKS biedt, kan aldus geleidelijk aan het reguliere leeftijdgebonden onderwijssysteem vervangen door een Optimaliserend Onderwijssysteem waarin leeftijd is gekoppeld aan specifieke niveaus van (speel)leerstofinhouden (en niet meer aan leeftijd).
20. Een school kan tijdens het eigen ontwikkelingsproces tevens kiezen uit diverse organisatorische modellen om de gekozen differentiaties te laten functioneren, bijvoorbeeld:
 - het deels loslaten van de indeling naar slechts leeftijd en het voor bepaalde ontwikkelingsgebieden, zoals taal en (voorbereidend) rekenen, inrichten van (meer homogene) subgroepen van leerlingen met steeds bepaalde materialen en kasten in een lokaal of gang;
 - het (geheel) loslaten van het leeftijdprincipe. Dit is organisatorisch het meest eenvoudige model waarin eenduidig wordt aangesloten op de beginkenmerken en ononderbroken leerprocessen van alle leerlingen;
 - de speel- en leermaterialen en kasten behouden in leeftijdsgroepen die geheel heterogeen zijn. Feitelijk is dit model de traditionele en meest moeilijke 'reguliere' differentiatievorm.
21. In *Optimaliserend Onderwijs* kan een school adequaat extra aandacht geven aan de analyse van individuele of (sub)groepsgewijze speel- en leervorderingen en de **tijdige preventie** van leerproblemen.
22. Na eerste uitwerking, beproeving en evaluatie van de transformatie in de groepen 1-4 kan de school, op vergelijkbare zelfgekozen wijzen, doorgaan met de eigen ontwikkeling. Bijvoorbeeld de aansluiting op groep 5 en de groepen 5-6 of de groepen 5-8.
23. De **dubbele diagnostiek** maakt eenduidige registratie, evaluatie, (formatieve) toetsing en tweeledige beoordeling van vorderingen mogelijk op individueel, (sub)groeps- en schoolniveau. Dit faciliteert juiste bepaling van de *leerwinst* per individuele leerling tijdens de gehele schoolloopbaan en voor de gehele school (*value added* of *evidence based* onderwijs). Kunstmatige problemen van het jaargroepensysteem, zoals bijvoorbeeld versnelling of gedwongen onderpresteren en zittenblijven, zijn ondervangen.

24. Deze schoolontwikkeling vraagt tevens dat de juiste Informatie- en Communicatie Technologie (ICT) wordt ingezet. Ook hiermee is een begin gemaakt.⁴⁷ Traditionele ICT inclusief traditionele leerlingvolgstemen zijn gericht op onderwijsstructurering conform het reguliere leerstofjaarklassensysteem, hetgeen bij de hier beoogde schoolontwikkeling extra problemen creëert. Nieuwe ontwikkeling van ICT biedt kansen waarbij leerkrachten en overigen echt baat zullen hebben, op optimaliserende wijze.⁴⁸
25. De mogelijkheden tot zelfregulatie van leerlingen via de voorbereide onderwijsituaties, en het mede daardoor vergroten van hun motivatie in relatie tot de vorderingen in de leerprocessen, verdienen aandacht tijdens de hele schoolperiode.

7.2.4. Niveau van het samenwerkingsverband

26. Groepen van reguliere en speciale scholen in een regionaal samenwerkingsverband kunnen goed samenwerken om de benodigde optimaliserende onderwijs- en schoolontwikkeling onderling te verdelen, efficiënt te ontwikkelen en via vergelijkende schoolmodellen te beproeven.
27. Ook tussen samenwerkingsverbanden kunnen verschillende schoolvarianten van inhoudelijke, didactische en organisatorische differentiatie efficiënt worden ontwikkeld, uitgetoetst en op hun effecten onderzocht via strategische onderzoeksdesigns op landelijk niveau.

7.2.5. Landelijk niveau (coördinatie, controle, financiering, ICT, handhaving)

28. Aanbevolen wordt dat het ministerie van OCW en de Tweede Kamer, tezamen met relevante landelijke onderwijsinstanties, schoolbesturen en ouderorganisaties, zich een expliciete mening vormen over het langdurige en evident problematische functioneren van het reguliere onderwijs (vgl deze notitie, hoofdstukken 2 – 6).
29. Een principiële keuze wordt gevraagd: wil men voor langere tijd samenwerken aan het ontwikkelen van aantoonbaar beter onderwijs, of wil men (mede) verantwoordelijk blijven voor het leerstofjaarklassensysteem inclusief de vele extra / onnodige leerlingproblemen, extra werkbelasting van personeel, en onnodige extra kosten die dit meebrengt?

⁴⁷ Mooij, T. (2002). Designing a digital instructional management system to optimize early education. *Educational Technology Research & Development*, 50(4), 11-23.

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. (2009). Education and ICT-based self-regulation in learning: Theory, design and implementation. *Education and Information Technologies*, 14(1), 3-27.

Mooij, T., & Berens, P. (2011). *Informatietechnologisch ontwerp van een PDKS®: begrippen, structuur, werkwijzen en gebruik in de praktijk*. Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) & Open Universiteit Nederland (Celstec).

⁴⁸ Meijer, J., Ledoux, G., & Elshof, D. (2011). *Gebruikersvriendelijke leerlingvolgsystemen in het primair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Mooij, T., Haverkort, J., & Kleijne, J. de (2013). *Pedagogisch-didactische, organisatorische en ICT-vereisten ter optimalisering van Integrale Kind Centra: Brochure*. Nijmegen: Stichting Conexus & Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen; Oosterhout: Stichting Delta-onderwijs; Geldermalsen: Stichting Fluvium.

Slinger, J.D., Trijp, S.M.A. van, Verheijden, M.W., & Empelen, P. van (2011). *Leerlingvolgsysteem op het gebied van beweging, gewicht, schooluitval en talentontwikkeling*. Leiden: TNO Behavioural and Societal Sciences.

30. Het ministerie dient bij het betreffende besluitvormingsproces de verantwoordelijke coördinerende rol op zich te nemen.⁴⁹
31. Bij het te nemen besluit spelen de in het Optimaliserend Onderwijs voorgestelde a) landelijke PDKS inclusief kerncurricula; en b) aanvullende vrije onderwijsinvullingen per educatieve instelling of school(bestuur); een essentiële rol. Immers, in paragraaf 2.1 kwam onder meer naar voren dat de inspectie van mening is dat **in het onderwijs een algemeen duidelijk fundament van gezamenlijke doelen, met ijkpunten, ontbreekt. Een PDKS voorziet hierin; de vrije onderwijsinvullingen weerspiegelen schoolspecifieke wensen of keuzen.**
32. Als gekozen wordt voor de hier bedoelde onderwijsinnovatie is een **gezamenlijk opgesteld, flexibel en concreet werkplan** nodig. Dit specificeert onder meer **welke onderwijs- en andere educatieve of ook zorginstellingen, op welke niveaus, verantwoordelijk zijn voor respectievelijk betrokken zijn bij de uitwerking, invoering, uitvoering, controle op de uitvoering, en evaluatie van Optimaliserend Onderwijs op de korte, middellange en lange termijn.**⁵⁰
33. Instellingen voor onderwijs(beleid), onderwijsontwikkelingsinstellingen en instituten voor onderzoek, informatietechnologie en onderwijspolitiek kunnen **regelmatig en adequaat, gecontroleerd, samenwerken in bijvoorbeeld pilots** tot ontwikkeling en onderzoek van de voorgestelde onderwijsinnovatie in vóór- of vroegschoolse instellingen en scholen PO-VO.
34. **Ontwikkeling van adequate ICT (zie voetnoot 48) en specificaties of vereenvoudigingen van vereiste wetshandhaving vormen essentiële aspecten in de beoogde onderwijsontwikkeling.**
35. **Ontwikkeling van Optimaliserend Onderwijs in Nederland kan worden bekostigd uit de gelden die toch al beschikbaar worden gesteld ten behoeve van bijvoorbeeld onderwijsvernieuwing, leerplan- en toetsontwikkeling, onderzoek, informatietechnologie, opleidingen voor leerkrachten en docenten, en instellingen voor jeugd(gezondheids)zorg.** Ook het verdwijnen van systeemgebonden problemen als zittenblijven en gedwongen onderpresteren levert veel geld op (jaarlijks circa drie miljard euro) dat in de ontwikkeling en inrichting van constructief functionerend, Optimaliserend Onderwijs kan worden geïnvesteerd.
36. **Ontwikkeling en beproeving van de pilots, via onderzoek naar de kwaliteiten van de optimalisering op tenminste kind- of leerling-, groepje-, groeps- of klas- en instellings- of schoolniveau, dienen continu plaats te vinden. Co-constructie van passende ICT resulteert erin dat uiteindelijk gewenste PDKS-indicatoren in principe deels 'automatisch' worden**

⁴⁹ Vgl. Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Leune, H. (2003). Onderwijs en overheid. In N. Verloop & J. Lowyck (Red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 62-111). Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Leune, J.M.G. (1981). Besluitvorming in het onderwijsbestel. In J.A. van Kemenade (Red.), *Onderwijs: Bestel en beleid* (pp. 329-500). Groningen: Wolters-Noordhoff.

⁵⁰ Mooij, T. (2016). 'Optimaliserend Onderwijs' voor elke leerling. Multiniveau theoretisch ontwerp en praktijkontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 55, 459-483.

geleverd.⁵¹ Ook aggregatie van informatie binnen instellings- of schoolniveau naar hogere niveaus (bestuur, samenwerkingsverband, landelijk) is dan zeer eenvoudig te realiseren.

37. Informatie over kenmerken van individuele schoolloopbanen en hun groeps-/klas- en instellings- of schoolcontexten kan worden opgenomen in geïntegreerde databases waarmee kwantitatief onderzoek kan plaatsvinden wat betreft bijvoorbeeld individuele groeimodellen in multilevel verklarende onderwijscontexten.⁵²
38. Individuele niveau- en vorderingenbeoordelingen van leerlingen, vanaf het begin in de vóór- of vroegschoolse instelling of school (voor primair of voortgezet onderwijs), kunnen dan tevens worden benut in juiste beoordelingen van de schoolkwaliteit zoals verwacht zou mogen worden van de inspectie van het onderwijs.⁵³

7.3. Geleidelijk ontwikkelen, beproeven, uitbouwen

Ontwikkeling van Optimaliserend Onderwijs in de onderwijspraktijk zal pas mogelijk zijn na verantwoorde, landelijke besluitvorming en consistent heldere coördinatie tussen alle betrokkenen, op alle niveaus.⁵⁴

Dit vereist zorgvuldig op elkaar afgestemde, gecontroleerde wisselwerkingen tussen landelijke en lokale beleids-, educatieve-, onderwijs-, ontwikkelings-, technologische, onderzoeks- en zorginstellingen.

In dit multiniveau innovatie- ofwel transformatieproces zullen (tussen)producten wat betreft landelijke en instellings- of schoolgebonden (deel)curricula, en feitelijke optimaliseringen van leeropbrengsten bij kinderen of leerlingen en instellingen of scholen, geleidelijk aan een steeds grotere, stimulerender rol kunnen gaan spelen.

Dit proces vereist mede dat de verschillende innovaties in één flexibele, samenhangende structuur worden gepositioneerd en zo elkaar versterken. Ofwel: een samenhangend en geïntegreerd

⁵¹ Kemp, J.E. (2000). *An interactive guidebook for designing education in the 21st century*. Bloomington, Indiana: Technos press of the Agency for Instructional Technology (AIT) / Association for Educational Communications and Technology (AECT).

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. (2009). Education and ICT-based self-regulation in learning: Theory, design and implementation. *Education and Information Technologies*, 14(1), 3-27.

Mooij, T., & Berens, P. (2011). *Informatietechnologisch ontwerp van een PDKS®: begrippen, structuur, werkwijzen en gebruik in de praktijk*. Radboud Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) & Open Universiteit Nederland (Celstec).

⁵² Muthén, L.K., & Muthén, B.O. (1998-2017). *Mplus User's Guide*. Eighth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

⁵³ Mooij, T., Roeleveld, J., Fettelaar, D., & Ledoux, G. (2012). Kwaliteitsbeoordeling van scholen primair onderwijs: Het correctiemodel van de inspectie vergeleken met alternatieve modellen. *Pedagogische Studiën*, 89(5), 272-287.

⁵⁴ Vgl. ook Doornbos, K. (1969). *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Gelder, L. van (1966). Problemen bij systeemveranderingen in het onderwijs. *Paedagogische Studiën*, 43, 337-346.

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.

onderwijs-, ontwikkelings- en onderzoeksbeleid vormen vanuit één multiniveau longitudinaal perspectief.⁵⁵

7.4. Tot slot

Uiteindelijk zullen via het Optimaliserend Onderwijs ook de werkelijke bijdragen van scholen aan de kwaliteiten van schoolloopbanen kunnen worden aangetoond en navenant worden gefinancierd. Nu geschiedt financiering van scholen vooral slechts op basis van het aantal leerlingen dat per leerjaar is ingeschreven. In de schoolpraktijk is dit nogal eens reden een leerling ten onrechte niet één of meer leerjaren te versnellen. Naast onnodige kosten voor burgers, levert deze huidige praktijk vaak ook extra schoolproblemen op voor de leerling, ouders en leerkrachten / docenten.

De hier gepresenteerde conceptualisering van Optimaliserend Onderwijs is ook uiterst relevant voor actuele of voorgenomen onderwijsinnovaties en –plannen, bijvoorbeeld die met betrekking tot curriculumontwikkeling. Indien deze curriculumontwikkeling een diagnostisch-psychometrische scherpte inclusief houvast zoals van een PDKS ontbeert, biedt ook deze ontwikkeling helaas weer geen fundament om ‘beter onderwijs dan het huidige’ te funderen en didactisch-organisatorisch uit te bouwen.⁵⁶ Eenzelfde conclusie geldt voor een schoolontwikkeling waarin wel een PDKS-variant functioneert en individuele afwijkingen van de leeftijdsnormen onderwijskundig worden gesteund, maar de traditionele genormeerde jaarniveaus bepalend blijven voor de schoolstructuur en het aantal jaren dat leerlingen op de school blijven.⁵⁷

⁵⁵ Vgl. ook Mooij, T., & Fettelaar, D. (2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten. Advies*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

Nijhof, W.J. (1981). *Interne differentiatie als een innovatie*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Reynolds, D., & Teddie, C. (1999). The future agenda of studies into the effectiveness of schools. In R.J. Bosker, B.P.M. Creemers, & S. Stringfield (Eds.), *Enhancing educational excellence, equity and efficiency* (pp. 223-251). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

⁵⁶ Vgl. ook Algemene Rekenkamer (2001). *Bestrijding van onderwijsachterstanden*. Den Haag: Auteur.

Algemene Rekenkamer (2005). *Weer samen naar school. Zorgleerlingen in het basisonderwijs*. Den Haag: Sdu.

Bos, D.J. (1984). *Blijven zitten met zittenblijven?* Harlingen: Flevo-druk.

⁵⁷ Lazonder, A., Gijlers, H., Janssen, N., & Walraven, A. (2018). *Klaar voor de toekomst? Een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van 21e-eeuwse vaardigheden in het primair onderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit / Enschede: Universiteit Twente. Zie https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2018/12/TALENTontwikkeling_Eindrapport-leerlingen.pdf

Samenvatting

De Nederlandse onderwijswetgeving benadrukt doorlopende, positieve leerprocessen en gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. In de reguliere schoolpraktijk echter wordt dit niet gerealiseerd. Er is sprake van systematische demotivatie en vaak negatief functioneren van twee categorieën leerlingen. Dit zijn de leerlingen die wat betreft ontwikkeling en leerpotentie duidelijk afwijken van hun leeftijdgenoten, (1) de zeer moeilijk lerende of verstandelijk beperkte leerlingen, en (2) de zeer makkelijk lerende of hoogbegaafde leerlingen. De problemen kunnen zich uiten in lastig gedrag, zittenblijven, gedwongen onderpresteren, schoolverzuim, schorsing, thuiszitten, voortijdig schoolverlaten, of verwijdering van school. Er zijn dan tevens vele problemen bij ouders of verzorgers, leerkrachten of docenten, en de school.

In deze notitie verhelderen wij de aard, oorzaken en mogelijke aanpak van deze systeemgebonden problematiek, ook om gelijkwaardige onderwijskansen voor alle leerlingen te helpen realiseren. Na het inleidende hoofdstuk 1, presenteren wij in hoofdstuk 2 wetenschappelijke informatie over deze systematische problemen in reguliere scholen. In hoofdstuk 3 vermelden wij artikelen uit de Nederlandse wetgeving voor het primair onderwijs en informatie over de uitvoering ervan in de schoolpraktijk. In hoofdstuk 4 gaan wij na of artikel 1 uit de Grondwet in reguliere scholen wordt gerealiseerd. In hoofdstuk 5 vermelden wij wetsartikelen uit internationale wetgeving of verdragen en controleren wij of deze in Nederland worden nagevolgd. In hoofdstuk 6 presenteren wij onze conclusies. In hoofdstuk 7 schetsen wij een ontwerp van een schoolpraktijk die beter voldoet aan de bestaande wetgeving en de realisatie van gelijkwaardige onderwijskansen voor alle leerlingen. Wij geven hierbij ook aandacht aan het ontwikkelings- en transformatieproces dat benodigd is om het onderwijssysteem in te richten conform de bestaande onderwijswetgeving.

Summary

Dutch education laws emphasize the functioning of continuous learning processes and equal education opportunities for all learners. However, in regular school practice, two categories of learners systematically experience less motivation and more school behaviour problems than their age-mates. A first category consists of learners whose initial levels of development and learning potential are clearly higher than those of the other learners of the same age in class. The second category are learners whose levels of development and learning potential are clearly lower than those of their same-aged class-mates. The motivation and behaviour problems may be demonstrated in a lack of discipline, being held back, enforced underachievement, playing truant, being expelled from school, staying at home, or dropping out. Simultaneously, parents or care-takers, teachers, and school, may also meet many extra problems.

In this paper we clarify the character, causes, and possible reduction and prevention of this systematic problem behaviour, to promote realisation of equal education opportunities for all learners as required by Dutch education laws. We therefore present an introduction in chapter 1 and scientific information and research in chapter 2. In chapter 3 we specify relevant articles of the Dutch primary education law and check their realisation in regular school practice. In chapter 4 we inform about article 1 of the Dutch constitution and inform about its integration in school practice. In chapter 5 we present articles from relevant international laws or treaties and check their realisation in Dutch school practice. Our conclusions are drawn in chapter 6. Finally, in chapter 7, we inform about main characteristics of an education system that would better fit Dutch education laws and really improve equal school opportunities and careers of all learners. We also pay attention to the development process required to transform the present school system into an improved system.

Over de auteurs

Em. prof. dr. Ton Mooij (1948) was tot medio 2016 als bijzonder hoogleraar onderwijstechnologie 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). In de jaren '80 kreeg hij als ouder te maken met hoogbegaafde kinderen. Sindsdien is de ontwikkeling en evaluatie van adequaat onderwijs voor elke leerling één van zijn hoofdonderwerpen. Op het gebied van hoogbegaafdheid heeft Ton diverse boek- en wetenschapsprijzen gewonnen. Ook heeft hij op het terrein van hoogbegaafdheid (en andere gebieden) veel leerlingen, ouders en scholen begeleid en geholpen bij praktijkverbeteringen. Tegelijk heeft hij vele (inter)nationale kwantitatieve en ontwikkelingsonderzoeken in scholen verricht en daarvoor relevante publicaties geschreven. Zijn kernaandacht is gericht op motivationele, cognitieve en sociale ontwikkelingen bij leerlingen, vanuit beïnvloedingen door pedagogisch-didactische, technologische en organisatorische onderwijskenmerken. Ton Mooij is algemeen bestuurslid van de stichting.

Mr. Fleur Terpstra is jurist en partner bij Terpstra Legal. Door de roerige schoolcarrière van een jonger hoogbegaafd familielid en haar eigen ervaringen als zeer makkelijk lerende op school, raakte ze betrokken bij de problematiek van hoogbegaafden in het Nederlandse onderwijssysteem. Tijdens haar studie rechten specialiseerde ze zich in het onderwijsrecht. Sinds 2011 staat Fleur, als jurist met haar bedrijf Terpstra Legal, veelal ouders bij waarvan kinderen dreigen vast te lopen in het onderwijs en soms thuis komen te zitten. Hierdoor heeft zij veel kennis van en inzicht in de juridische haken en ogen waarmee deze groep te maken kan krijgen. Omdat in haar bedrijf een onderwijskundige werkzaam is, heeft Fleur ook het nodige inzicht in de behoeften en problemen van hoogbegaafde kinderen in het onderwijs. Voor haar werkzaamheden heeft Fleur in 2017 de Mensa Fonds Award in de categorie Onderwijs gewonnen. Fleur Terpstra is algemeen bestuurslid van de stichting.

Dr. Willy de Heer is gestart met het Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden. Op 12 september 2017 is zij gepromoveerd aan de Universiteit Leiden, faculteit der Rechtsgeleerdheid. Haar dissertatie is uitgebracht in de Meijersreeks met de titel: *Gelijkheid troef in het Nederlandse basisonderwijs. Onderzoek naar het onderwijs voor zeer makkelijk lerenden*. Haar promotores waren prof. dr. P.B. Cliteur en prof. dr. W.F. Admiraal, co-promotor was dr. A.J.J. in 't Groen. Hoewel Willy is gepromoveerd aan de faculteit der Rechtsgeleerdheid, vormen onderwijskunde en bestuurskunde belangrijke pijlers in haar proefschrift. Voorafgaand aan haar promotie heeft zij respectievelijk een hbo-verpleegkunde-opleiding gevolgd, bestuurskunde gestudeerd aan de Universiteit Leiden en een pabo-opleiding afgerond. Op deze gebieden heeft zij tevens werkervaring opgedaan. Willy de Heer is voorzitter en secretaris van de stichting.

Trudie Timmerman is ondernemer en netwerker. Zowel zakelijk als in haar privé-situatie heeft zij te maken met zeer makkelijk lerende volwassenen en kinderen. Hierdoor heeft Trudie ervaren welke problemen dit met zich meebrengt. Zo heeft zij ondervonden dat zeer makkelijk lerenden in Nederland van jongs af aan als zorgkind worden benaderd en hierdoor onvoldoende tot ontwikkeling kunnen komen. Tegelijkertijd komt zij door haar voorzitterschap van MKB Friesland en als bestuurder bij VNO-NCW regelmatig in contact met bedrijven die om talenten zitten te springen. Trudie heeft er een persoonlijke missie van gemaakt om deze tegenstrijdigheid op te heffen en indien nodig taboes te doorbreken. Trudie Timmerman is penningmeester van de stichting.