

Ongelijk onderwijsaanbod fundeert gelijke onderwijskansen

Em. prof. dr. Ton Mooij

Stichting Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden (KML)
& Vereniging Balans
Februari 2022

Velen wensen gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen. Traditie is dat men dit wil bereiken door het onderwijs vanaf schoolbegin te organiseren in leeftijdsgroepen met een vrijwel identiek onderwijsaanbod. Onderzoek bewijst echter reeds lang dat deze werkwijze steeds schoolproblemen en ongelijke onderwijskansen creëert bij twee categorieën risicoleerlingen. Dit zijn de leerlingen die qua ontwikkeling of leervermogen achterlopen ófwel voorlopen op de gemiddelde leerlingen in hun groep of klas. Welke problemen doen zich voor en hoe zijn deze individueel te ondervangen? Via welke onderwijssystematiek zijn wél gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen te realiseren?

Rond 1900 werd levendig gediscussieerd over de wenselijke inrichting van het nieuwe ‘volksonderwijs’. Enerzijds zou dit het beste kunnen plaatsvinden in klassikale leeftijdsgroepen van leerlingen met ongeveer gelijke ontwikkelingsniveaus en eenzelfde onderwijsaanbod. Dit zou ook voor de onderwijzers organisatorisch overzichtelijk en het meest hanteerbaar zijn. Anderzijds werd betoogd dat dit onderwijs individualiserend diende te zijn omdat de ontwikkelingsniveaus van kinderen zoveel verschillen vanwege aangeboren kenmerken én uiteenlopende thuissituaties. In een leeftijdsgroep zouden steeds een grote middengroep en een groepje relatieve ‘achterblijvers’ én een groepje relatieve ‘voorlopers’ ontstaan. Deze ‘afwijkende’ leerlingen zouden vanaf schoolbegin kunnen worden gedemotiveerd door een niet passend onderwijsaanbod en daarmee samenhangende cognitieve, sociale en emotionele schoolproblemen ontwikkelen. Uiteindelijk is de leeftijdsgebaseerde groepsorganisatie de reguliere onderwijsvorm geworden.

Leeftijdsgroepering, begaafdheid en schoolproblemen

Ruim 50 jaar geleden werden basisscholen via het onderwijsbeleid gevraagd méér aandacht te geven aan de schoolproblemen van relatief achterblijvende leerlingen ('achterstandenbeleid'). De scholen kregen extra geld voor inzet van onderwijsprogramma's voor leerlingen uit 'lage sociaal-economische thuismilieus'; thuisprogramma's voor opvoedings-, taal- en culturele ondersteuning; of maatregelen tegen zittenblijven en voortijdig schoolverlaten. Onderzoeken naar deze programma's over al die jaren laten echter geen blijvende effecten zien. Pas zeer recent worden individualiserende praktijkontwikkelingen gecreëerd en onderzocht die wel effectief (kunnen) zijn.

Tot in deze eeuw stelden basisscholen veelal dat zij geen 'hoogbegaafde' leerlingen hadden. Dit veranderde toen het ministerie van Onderwijs in 2007 'excellentiebeleid' inrichtte ter ondervanging van de schoolproblemen van voorlopende leerlingen. Sindsdien prijken vele scholen met plus- of talentenprogramma's, topklassen of andere schoolse verrijkingen. Desondanks bestaan met name voor cognitief (hoog)begaafde leerlingen nog altijd zeer ernstige schoolproblemen. Juist cognitieve begaafdheid vormt in scholen een duidelijk grotere probleemoorzaak voor leerlingen dan andere begaafdheden dit zijn. De reden hiervan is de volgende.

In het reguliere onderwijs wordt elk schooljaar vooral gekenmerkt door leeftijdsgebaseerde, gemiddelde niveaus in de cognitieve schoolvakken taal en rekenen / wiskunde. Deze cognitieve gemiddelden bepalen de leerstofniveau's die leerlingen in een groep of klas krijgen aangeboden en ook de eisen waaraan elk moet voldoen om door te kunnen naar een hoger schooljaar. Indien dit onvoldoende lukt, krijgen een leerling extra ondersteuning of blijft zitten. Dit laatste gebeurt vooral in het voortgezet onderwijs. Het individuele cognitieve niveau van een leerling kan echter bij schoolbegin al aanzienlijk afwijken van het leeftijdsgebaseerde cognitieve niveau in groep 1. Zo'n afwijking doet zich vooral voor bij een cognitief (hoog)begaafde leerling en bij een cognitief beperkt begaafde leerling. Vanaf begin groep 1 hebben deze 'risicoleerlingen' te maken met een te weinig op hen afgestemd speel-/leeraanbod. Dit leidt bij hen tot bovenvermelde demotivatie en ontwikkeling van samenhangende cognitieve, sociale en emotionele schoolproblemen. Er zijn vele andere soorten begaafdheden die ook in school aanbod komen (bijvoorbeeld sociaal, emotioneel, expressief, muzikaal, motorisch). Maar in vergelijking met de cognitieve begaafdheid worden andere begaafdheden in school niet strikt ingevuld en er wordt ook niet streng op geselecteerd. Zij worden ook gemakkelijk buitenschools of thuis extra ondersteund. Dit is niet zo bij de cognitieve leerprocessen en evaluaties of toetsingen van gerealiseerde niveaus. Andere begaafdheden vormen qua schoolvereisten dus geen struikelblok voor individuele leerlingen, zoals wel het geval is bij cognitieve begaafdheid.

De tweezijdige onderwijsproblematiek wat betreft cognitieve begaafdheid en de daarmee samenhangende cognitieve prestatie(problemen) wordt al vele jaren geconstateerd door de onderwijsinspectie. In 2019 signaleert zij bijvoorbeeld in 'De staat van het onderwijs' dat in het basisonderwijs al 15 jaar een toename is van achterstand bij laagpresteerders; al 20 jaar achteruitgang bij hoogpresteerders; en dat zij de kwaliteit van het basisonderwijs niet meer kan bepalen. In landelijk longitudinaal onderzoek naar taal en rekenen is aangetoond dat cognitief (hoog)begaafde leerlingen in de loop van de onderbouw basisonderwijs hun aanvankelijke voorsprong inleveren, terwijl achterblijvende leerlingen de relatief meeste leerwinst boeken. De gebruikelijke aandacht voor achterblijvende leerlingen pakt voor hen (deels) positief uit, maar gaat blijkbaar ten koste van de cognitief (hoog)begaafde leerlingen. Dit lijkt mede naar voren te komen in recente internetpublicaties van Marieke Maesen ('Passend onderwijs hoogbegaafden afgewezen'); Loek Zonnenberg ('Situatieanalyse voltijd

primair onderwijs (PO) voor hoogbegaafden (HB) in Nederland’); en oudervereniging Balans (‘Thuiszitters tellen’).

Schoolorganisatie, cognitieve begaafdheidsverschillen en schoolproblemen

Vele onderzoeken hebben bevestigd dat vierjarigen bij schoolintrede al vier of vijf jaar uiteen kunnen lopen wat betreft ontwikkelings- en leerniveaus. Cognitief minder begaafde leerlingen, of degenen met een minder gunstige thuissituatie of andere beperking, zijn minder toegerust voor de niveauvereisten en werkwijzen in een leeftijdsgroep. Dit leidt bij hen, vaker dan bij gemiddelde leerlingen, tot demotivatie, sociale isolatie en lastig gedrag. Extra individuele ondersteuning vanaf schoolbegin, zoals in ‘achterstandenbeleid’, kan de schoolproblemen reduceren en schoolvorderingen bevorderen. Maar in hogere groepen worden de individuele vorderingen veelal weer vergeleken met die van de groep of een landelijke norm. In zo’n vergelijkende beoordeling zijn er altijd ‘laagst’ of onvoldoende scorende leerlingen die weer kampen met (vergroting van) demotivatie en schoolproblemen. Onderzoek toont aan dat slechts blijvende individualisering van het onderwijs, in een ondersteunende (sub)groepscontext, de ontwikkeling en het leren van deze leerlingen blijft stimuleren.

Cognitief (hoog)begaafde vierjarigen hebben zich bij schoolintrede al vrij autonoom ontwikkeld tot op leerniveaus van kalenderleeftijd 6 of 7 ofwel groepsniveau 2 of 3. Zij verwachten zich in school verder te ontwikkelen in lezen, schrijven en rekenen. Maar eenmaal in groep 1 worden zij veelal ‘gedwongen tot onderpresteren’ en voelen zich dan bitter teleurgesteld. Omdat zij in groep 1 geen ‘achterstand’ laten zien, krijgen zij geen bijzondere aandacht en hun vaardigheden, behoeften en mogelijkheden blijven vaak verborgen. Vanwege hun hoge cognitieve ontwikkelingsniveaus hebben zij geen interesse in de activiteiten die hun leeftijdsgenoten gemiddeld wel aanspreken. Van schoolbegin af aan voelen zij zich weinig of niet gemotiveerd en sociaal geïsoleerd. Zij vervelen zich, worden onzeker en faalangstig, trekken zich terug in zichzelf of worden juist ‘lastig’ en maken disciplineproblemen. Vaak is pas in, of na, groep 3 sprake van verrijking, plusklassen of topgroepen. Dit dan voor slechts één dag of enkele dagen per week. Tegelijkertijd echter blijft het gemiddelde cognitieve leeftijdsniveau, qua aanbod en vereisten, voor hen veelal bestaan. De twee soorten aanbod kunnen onderling aanzienlijk uiteenlopen of ook contrasteren. De eventuele (te geringe) extra ‘uitdaging’ komt vaak jaren te laat en deze leerlingen zijn niet meer als ‘cognitief (hoog)begaafd’ te herkennen.

Cognitief (hoog)begaafde leerlingen kunnen vanaf schoolbegin op twee wijzen reageren op hun gedwongen zijn tot onderpresteren. Ten eerste kunnen zij proberen hun individuele ontwikkelingsschade in te perken door zich aan te passen aan het groepsgemiddelde. Zij worden ‘niet-herkende, aangepaste onderpresteerder’. Zij participeren (later) misschien met ‘getalenteerde’ of begaafde leerlingen in plusprogramma’s, topklassen of andere schoolse verrijking. In deze extra programma’s kiezen leerlingen wel meer eigen invullingen of activiteiten, maar hun ‘echte’ onderwijsniveaus blijven gekoppeld aan het leeftijdsgebaseerde leerstofjaarsysteem. Deze feitelijke ‘ontwikkelingsrem’ functioneert ogenschijnlijk, maar gaat ten koste van hun potentiële individuele ontplooiing en mogelijke realisatie van hogere onderwijsopbrengsten (zie boven de onderwijsinspectie in ‘De staat van het onderwijs’).

Een tweede individuele reactie kan zijn dat een cognitief (hoog)begaafde leerling blijft opkomen voor zichzelf en de eigen ontwikkeling. Dit vereist onder meer didactische ondersteuning: ter vergroting van de autonomie in de eigen (cognitieve) ontwikkeling; verantwoorde zelfregulatie wat betreft instructie en leren van specifieke curriculumactiviteiten maar ook algemene kennis en regels; het ontwerpen van onderzoeksschema’s; en het hieraan

samen kunnen werken en onderzoeken met andere personen (los van leeftijd). Deze didactische ondersteuning is in een reguliere school vanaf schoolbegin niet aanwezig. Er ontstaat dan een toenemend conflict tussen de leerling en het schoolgebeuren in al zijn facetten. Deze situatie kan escaleren omdat ouders vaak inbrengen hoe het kind zich in andere situaties of thuis (met andere personen) gedraagt, terwijl opeenvolgende leerkrachten vooral toenemende symptomen van probleemgedrag zien. Wat oorzaak is, en wat gevolg, wordt niet meer (goed) doorzien. De veelal (te) late psychodiagnostiek is steeds minder betrouwbaar en minder valide. Dit geldt ook voor eventuele IQ-tests. Uiteindelijk volgt de overgang naar een andere school, of thuiszitten.

Valkuilen voor beide risicocategorieën

Ongelijke onderwijskansen van cognitief relatief minder én relatief meer ontwikkelde of begaafde leerlingen ontstaan via wisselwerkingen met kenmerken van het leeftijdsgebaseerde onderwijs. Bij schoolbegin worden beide risicocategorieën geconfronteerd met een te hoog respectievelijk te laag speel-/leeraanbod dat – indien de school hiervan weet heeft – individueel mogelijk wordt aangepast. Voor cognitief minder begaafde leerlingen is er vanaf schoolbegin vaak wel stimulerende aandacht; voor cognitief meer begaafde leerlingen weinig of niet. Voor beide categorieën risicoleerlingen bestaan in het reguliere onderwijs dan samenhangende ‘valkuilen’ die hun doorlopende ontwikkelingsprocessen bedreigen.

Een eerste valkuil is de schoolse groepering op basis van leeftijd in plaats van naar individueel ontwikkelingsniveau. Deze ‘intrede-valkuil’ resulteert in een te hoog onderwijsaanbod voor achterblijvende leerlingen en een te laag aanbod voor voorlopende leerlingen. Deze laatsten worden direct bij schoolintrede zelfs enkele jaren ‘achteruit’ gezet. Deze handelwijze druist in tegen wetenschappelijke pedagogische en leerpsychologische inzichten én de wettelijke onderwijsvereisten.

Vervolgens is in groep 1 en volgende het didactische aanbod grotendeels gebaseerd op gemiddeld cognitief leeftijdsniveau. Leerlingen met een niet-gemiddeld cognitief ontwikkelingsniveau of –tempo ervaren dan vanaf schoolbegin (toenemende) schoolproblemen. Hier is sprake van een ‘didactische aanbod-valkuil’. Ook deze is niet conform pedagogische en leerpsychologische inzichten en wettelijke onderwijsvereisten. Relatieve achterblijvers hebben daarna een grotere kans dan gemiddelde leerlingen op lage prestaties en lage beoordelingen, die weer worden gevolgd door demotivatie en nog lagere prestaties enzovoorts (‘beoordelingsvalkuil’). Maatregelen als zittenblijven hebben tijdelijk mogelijk individueel positief effect, maar vanuit groepspectief zijn er steeds weer (andere) leerlingen met relatief lage beoordelingen (‘herplaatsingsvalkuil’), enzovoorts.

Conclusie

Gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen kunnen slechts worden gebaseerd op een vanaf schoolbegin individualiserend, dus ongelijk onderwijsaanbod. Bij het noodzakelijke individualiserende onderwijs zijn twee alternatieven te onderscheiden: een individuele curatieve noodaanpak bij een leerling met acute problemen en een systematische, preventieve aanpak.

Individuele curatieve noodaanpak

Voor een (cognitief) achterlopende leerling zijn al veel ‘passende’ onderwijsvoorzieningen en werkwijzen beschikbaar. Deze dienen zo vroeg mogelijk te worden ingezet en daarna individueel doorgezet.

De noodaanpak bij een gedwongen onderpresterende, cognitief (hoog)begaafde leerling kan als volgt. De leerling, leerkracht(en), interne begeleider en ouders komen samen om de problematiek te bespreken. Allereerst wordt de leerling gesteund om de eigen ervaringen in te brengen. Zo'n leerling kan vaak heel goed de eigen situatie en probleemorzaken ervan inschatten, ook al in groep 1. Essentieel is dat er onderling vertrouwen is en serieus wordt geluisterd en gecommuniceerd. Vervolgens kan de leerling worden gevraagd welke verbeteringen of oplossingen deze ziet. Samen kan worden gesproken over vervolgstappen. Bijvoorbeeld: een versnelde bepaling van de feitelijke cognitieve ontwikkelingsniveaus via toetsing of andere diagnostiek; bepaling van eventueel opgelopen leerstoflacunes; en met welke andere vergelijkbare leerling(en) deze leerling in een subgroepje zelfstandiger kan werken aan belangrijke kernen van de leerstof én zelfgekozen verrijkende opdrachten. Het gaat er vooral om dat de behoeften aan autonomie, zelfregulatie, het combineren van didactisch noodzakelijke instructie en het maken van eigen ontwerpen van onderzoeken en schema's enzovoorts wordt voldaan, in samenwerking met vergelijkbare leerlingen. De leerkracht en/of interne begeleider coachen het subgroepje.

Deze noodaanpak gaat per direct in en wordt regelmatig met leerling, school en ouders geëvalueerd en waar nodig bijgesteld. Indien de cognitief (hoog)begaafde leerling nog niet te lang onderpresteert, is binnen enkele dagen een gemotiveerdere, enthousiaste en meer zelfverzekerde leerling te zien. Dit is tevens het bewijs van de kwaliteit van de diagnostiek en de effectiviteit van deze curatieve aanpak.

Systematische, preventieve aanpak

Preventie van de schoolproblemen voor beide categorieën risicoleerlingen, dus aanbieding van gelijke onderwijskansen aan cognitief minder én meer begaafde leerlingen (en de overige leerlingen), is te realiseren door in school doorlopende ontwikkelings- en leerprocessen voor alle leerlingen te creëren. In deze wettelijk voorgeschreven werkwijze ligt een accent op individuele ontwikkeling in plaats van op leeftijds-gemiddelde ontwikkeling. *Landelijk* is, ter borging van de onderwijskwaliteit, een beperkt *kerncurriculum* nodig. Dit dient als 'ruggengraat' voor de doorlopende onderwijs- en leerprocessen wat betreft de gebieden taal, rekenen / wiskunde, sociaal-emotioneel en motoriek. Hierin worden de referentieniveaus taal en rekenen / wiskunde geïntegreerd met passende speel-/leermaterialen én genormeerd via toetsinstrumenten (goedgekeurd door de 'Expertgroep Toetsen PO'). Niveaus en vorderingen van elke leerling zijn dan zowel individueel als ook genormeerd helder ('dubbele diagnostiek'). Met name de individuele vorderingen kunnen formatief, en dus altijd positief en motiverend, worden beoordeeld; bijpassende normgegevens indiceren of bijvoorbeeld extra, speciale of daarentegen veel moeilijkere speel-/leerstof nodig zou zijn.

Daarnaast is binnen elke school veel ruimte voor een eigen *vrij schoolcurriculum*. Dit ter invulling van het eigen schoolprofiel, eigen voorkeuren voor het werken met bepaalde categorieën leerlingen, of extra of specifieke curricula ter ondersteuning van 'leerlingen met cognitieve beperkingen' of 'cognitief (hoog)begaafde leerlingen'. De speel-/leermaterialen worden voorbereid en klaargezet ten behoeve van 'verantwoorde zelfregulatie' door zo mogelijk alle leerlingen. Groepering van de leerlingen in school gebeurt op grond van keuzen van het team. Deze groepering kan flexibel worden gebaseerd op de actueel benodigde onderwijsdifferentiaties. Onderzoek bevestigt dat zo'n schoolorganisatie de cognitieve en sociale ontwikkeling én de schoolmotivatie van leerlingen bevordert, en tevens nadelen van 'ongelijke' thuissituaties reduceert.

Doorlopende ontwikkeling op *leerlingniveau* vraagt dat de schoolpraktijk vanaf schoolbegin adequaat 'past' op de individuele begin-ontwikkelingsniveaus. Dit is te realiseren door rondom de schoolintrede van een kind eerst een genormeerd screeningsinstrument af te

nemen bij de ouders; de leerkracht vult ditzelfde instrument circa vier weken later in. Ouders en leerkracht bespreken vervolgens elkaars inschattingen en funderen zo de verdere samenwerking in school. De verkregen screeningsgegevens worden benut ter verantwoorde (niveau)plaatsing van elke leerling in de belangrijkste ontwikkelings- of leergebieden. De leerlingen functioneren vervolgens in diverse soorten subgroepjes die relatief zelfstandig spelen en leren in de voorbereide, doorlopende speel-/leersituaties.

Naar ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling

Gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen worden realiseerbaar via praktijkuitwerking van de bovengeschetste systematiek van ‘Optimaliserend Onderwijs’ voor elke leerling. Een pedagogisch ideaal dat in onderwijs werkelijkheid kan worden. . .

Het beperkt kerncurriculum expliciteert zowel de individuele ontwikkelingen als ook (indirect) de normkwaliteiten hiervan. Individuele voortgang in het curriculum gebeurt op basis van de individuele vorderingen, doorlopende (formatieve) evaluatie én eigen leerlingkeuzen, dus niet (slechts) op grond van leeftijd. De flexibilisering van de groepsorganisatie geeft leerkrachten méér gemak bij de dagelijkse begeleiding en instructie van de verschillende leerlingen. Dubbele diagnostiek faciliteert flexibele leerlingengroepering over de jaren; zittenblijven of een groep overslaan zijn overbodig.

Cognitieve (hoog)begaafdheid of mogelijke cognitieve en andere beperkingen worden bij schoolbegin via de ouders en / of de leerkracht gescreend en samen onderkend. Deze leerlingkenmerken worden qua niveau, tempo van werken en variatie in (zelfgekozen) moeilijkere activiteiten geïntegreerd in het dagelijkse onderwijsaanbod. Van schoolbegin af aan bieden de voorbereide speel-/leersituaties de verschillende leerlingen variatie in autonomie, verantwoorde zelfregulatie, didactische instructie en het ontwerpen van eigen onderzoeksschema’s, samen met (zelfgekozen) andere leerlingen. IQ-tests zijn overbodig omdat ‘makkelijk lerende leerlingen’ vanaf schoolbegin veel méér extra speel-/leerstof krijgen of zelf andere activiteiten kunnen selecteren. Leerlingen met één of meer beperkingen worden ook bij schoolbegin onderkend en op adequate niveaus extra, of anders begeleid, didactisch ondersteund, of behandeld. Deze flexibele onderwijsondersteuning voor elke leerling in het basisonderwijs loopt naadloos over in de onderbouw voortgezet onderwijs. Zo’n scenario voor ontwikkeling van de onderwijspraktijk sluit nauw aan op mogelijke uitwerkingen van het onderwijsbeleid door de Inspectie der Rijksfinanciën (2020).

Ton Mooij was bijzonder hoogleraar aan de OU (Heerlen) en manager, onderwijsonderzoeker en schoolontwikkelaar in het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (Radboud Universiteit, Nijmegen). Hij is onder meer bestuurslid van de stichting ‘Kenniscentrum voor Makkelijk Lerenden’ (KML) die samenwerkt met oudervereniging ‘Balans’.