UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

De ontwikkeling van leerlingen naar eigen aard en aanleg: Van Kohnstamms personalisme naar de huidige roep om meer maatwerk in het onderwijs

Elffers, L.; Fukkink, R.; Oostdam, R.

Publication date
2018
Document Version
Final published version
Published in
Pedagogische Studiën

Link to publication

Citation for published version (APA):
Elffers, L., Fukkink, R., & Oostdam, R. (2018). De ontwikkeling van leerlingen naar eigen aard en aanleg: Van Kohnstamms personalisme naar de huidige roep om meer maatwerk in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, *95*(5/6), 341-352. https://pedagogischestudien.nl/article/view/14068

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)
Download date:12 Oct 2026

De ontwikkeling van leerlingen naar eigen aard en aanleg: Van Kohnstamms personalisme naar de huidige roep om meer maatwerk in het onderwijs

L. Elffers, R. Fukkink en R. Oostdam

Samenvatting

Een centrale grondslag in de persoonlijkheidspedagogiek van Kohnstamm is dat elke leerling de kans moet worden geboden om zich naar eigen aard en aanleg te ontwikkelen. Om dat te realiseren zou er in het onderwijs rekening moeten worden gehouden met de onderlinge verschillen tussen leerlingen, een taak waarvoor de onderwijsgevende goed toegerust moet zijn. Op die manier zouden ook leerlingen met een achterstandspositie of met leer- of ontwikkelproblemen betere kansen krijgen om zich verder te ontwikkelen. Op dit moment, honderd jaar na de inaugurele rede van Kohnstamm, klinkt in het Nederlandse onderwijs opnieuw een roep om meer maatwerk in het onderwijs, zowel als het gaat om het pedagogisch-didactisch handelen door onderwijsprofessionals, als bij de inrichting van meer flexibele leerroutes in het onderwijsstelsel. We verkennen de roep om maatwerk in de voorschoolse fase, in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs. In het voetspoor van Kohnstamm gaan we daarbij in op de relatie tussen maatwerk en het vraagstuk van kansengelijkheid.

Kernwoorden: maatwerk, Kohnstamm, personalisme, kansengelijkheid

1. Inleiding

Precies honderd jaar geleden sprak Philip Kohnstamm zijn inaugurele rede uit, getiteld 'Staatspaedagogiek of Persoonlijkheidspaedagogiek'. In deze rede schetste hij de uitgangspunten van het personalisme als praktische filosofie en grondslag van zijn pedagogiek (Kohnstamm, 1929). Centraal uitgangspunt van dit personalisme is dat een individu zich behoort te ontwikkelen naar eigen aard en aanleg (Van Loosbroek, 2012). Daarbij was zijn veronderstelling dat intelligentie niet statisch en genetisch bepaald was, maar door onderwijs tot ontwikkeling kon worden gebracht. Doel van de toenmalige wetenschap der pedagogiek was volgens Kohnstamm dan ook om de onderwijsgevende beter toe te rusten voor de 'opvoedbaarheid van het intellect'. De uitspraak van Kohnstamm dat 'alles staat of valt met de persoon van de onderwijzer' was geheel in overeenstemming met de grondslagen van deze pedagogiek.

Het uitgangspunt om leerlingen de kans te bieden zich naar eigen aard en aanleg te ontwikkelen, riep ook in de tijd van Kohnstamm al vragen op over de wijze waarop het onderwijs dit het beste kan realiseren. Kohnstamm was kritisch over de intelligentiemetingen die psychologen uitvoerden om verschillen tussen leerlingen te determineren, opdat zij gesorteerd konden worden naar verschillende vormen van onderwijs (Van Strien, 2003). Hij was van mening dat het streven naar verdere perfectionering van dergelijke metingen niet de juiste weg was, omdat was gebleken dat bij een goede pedagogisch-didactische aanpak leerlingen vaak meer leerwinst boekten dan de testen voorspelden. Hij zag daarom meer in het verbeteren van het pedagogisch-didactisch repertoire van leraren om beter in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen. Daarmee gaf Kohnstamm de voorkeur aan een onderwijskundige aanpak gericht op het individu, waarbij ook kinderen met een achterstandspositie meer kansen zouden krijgen om zich aan de hand van onderwijs verder te ontwikkelen. Wanneer in het onderwijs beter zou worden ingespeeld op de individuele leerbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen, zo was de gedach-

te, zou elke leerling tot optimale ontwikkeling kunnen komen. Met deze afweging plaatste Kohnstamm het paradigma van kansengelijkheid prominent op de onderwijs- en onderzoeksagenda (Hilvoorde, 2002; Mulder, 1989).

In deze bijdrage gaan we in op enkele benaderingen in onderwijs en onderzoek van de wijze waarop leerlingen kunnen worden geholpen zich optimaal te ontwikkelen naar eigen aard en aanleg. Op het moment klinkt in het Nederlandse onderwijs een roep om meer maatwerk in het onderwijs, zowel als het gaat om het pedagogisch-didactisch handelen van onderwijsprofessionals, als bij de inrichting van meer flexibele leerroutes in het onderwijsstelsel. We verkennen de roep om maatwerk in de voorschoolse fase, in het primair onderwijs en in het voortgezet onderwijs. We reflecteren daarbij, in het voetspoor van Kohnstamm, in het bijzonder op de relatie tussen maatwerk en het vraagstuk van kansengelijkheid.

2. Maatwerk in de voorschoolse fase

Het is nog niet zo eenvoudig om Kohnstamms ideeën op de huidige inrichting van de Nederlandse kinderopvang te leggen. In zijn boek 'Persoonlijkheid in wording' bespreekt Kohnstamm de ontwikkeling van de kleuter, maar hij zegt minder over jongere kinderen in de leeftijd van nul tot vier jaar. Toch is het mogelijk raakvlakken aan te geven tussen het werk van Kohnstamm en de kinderopvang. Allereerst, Kohnstamm hechtte veel belang aan de socialiserende functie van school, en het is dan ook niet vergezocht dit door te trekken naar de kinderopvang. Ten tweede, Kohnstamms leer van het personalisme is te verbinden met de praktijk en het recente onderzoek van de kinderopvang. Ten slotte gaan we kort in op Kohnstamms aandacht voor de pedagogische professional.

De Nederlandse kinderopvang is in deze eeuw een belangrijk opvoedmilieu voor veel jonge kinderen in ons land. Waar de kinderopvang met de zogeheten 'bewaarplaatsen' nog een kleine sector was in Kohnstamms tijd, bezoeken tegenwoordig bijna 500.000 kinderen in de voorschoolse leeftijd wekelijks de kinderopvang. De kinderopvang is daarmee een belangrijke ontmoetingsplaats waar jonge kinderen met verschillende achtergronden elkaar ontmoeten (Fukkink, 2017a; van Keulen & Singer, 2012) en die een bijdrage levert aan hun ontwikkeling (Fukkink, 2017b).

De diverse populatie in de kinderopvang vraagt om maatwerk naar de aard en aanleg van kinderen, zoals is onderstreept in landelijke pedagogische kaders voor de kinderopvang (Singer & Kleerekoper, 2009), het recent verschenen pedagogisch curriculum voor het jonge kind (Fukkink, 2017a) en internationale rapporten (zie bijvoorbeeld UNESCO IBE, 2008). Nederlandse kwaliteitspeilingen laten zien dat pedagogisch medewerkers veelal adequaat inspelen op de behoeften van individuele kinderen. De sensitieve responsiviteit van de Nederlandse pedagogisch medewerker komt in deze peilingen dan ook als een sterk onderdeel van de pedagogische kwaliteit naar voren voor alle vormen van voorschoolse opvang (kinderdagverblijf, peuterspeelzaal en gastouder; zie bijvoorbeeld Helmerhorst, Riksen-Walraven, Gevers Deynoot-Schaub, Fukkink, & Tavecchio, 2015; Slot, Jepma, Muller, Romijn, & Leseman, 2017). De expliciete stimulering van de ontwikkeling van jonge kinderen blijkt echter minder sterk (zie Helmerhorst e.a., 2015; Slot e.a., 2017), al staat Nederland hierin zeker niet alleen (Fukkink, 2017b). Maatwerk bieden lijkt moeilijker in verticale groepen (Ansari & Pianta, 2018), waar de leeftijdsverschillen tussen baby's, dreumesen en peuters groot zijn. De staf moet in deze groepen – nog meer dan in de horizontale groep – afwisselend emotionele veiligheid en zorg bieden, maar moet ook zorgen voor uitdaging en stimulering van de ontwikkeling, inspelend op de wisselende behoeften van verschillende kinderen.

Ook in het wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling zien we sinds kort groeiende aandacht voor individuele verschillen tussen kinderen. De vraag 'Is kinderopvang goed of slecht?' uit de allereerste kinderopvangstudies is in recent onderzoek

verruild voor een genuanceerder perspectief. Er is nu meer oog voor mogelijk verschillende effecten van kinderopvang voor verschillende kinderen in kinderopvang van verschillende pedagogische kwaliteit. De vraag van recent onderzoek is daarom beter te formuleren als 'Welk effect heeft kinderopvang van verschillende kwaliteit op kinderen die in verschillende mate gevoelig zijn voor hun omgeving?'. Als kinderen met een gevoelig temperament kinderopvang bezoeken van lage kwaliteit, dan ervaren zij – meer dan andere kinderen – negatieve gevolgen in hun ontwikkeling. Echter, als de kinderen met een gevoelig temperament kinderopvang van hoge kwaliteit bezoeken, dan profiteren zij – meer dan de andere kinderen – van de kinderopvang als rijk opvoedmilieu (zie Pluess & Belsky, 2009). In het wetenschappelijke onderzoek is er zo meer oog gekomen voor verschillen tussen kinderen en de belangrijke rol die deze spelen bij de effecten van kinderopvang op de kinderlijke ontwikkeling. In recent onderzoek wordt bestudeerd of de verschillen in ontvankelijkheid tussen kinderen samenhangen met onder andere sekse, de sociaal-economische status van het gezin, de gevoeligheid van kinderen voor zintuiglijke indrukken en een gevoelig temperament van kinderen, gedefinieerd als de emotionele, motorische en aandachtsreacties van jonge kinderen op hun omgeving (Putnam, Gartstein, & Rothbart, 2006; Zenter & Shiner, 2012).

Het Nederlandse beleid en onderzoek ten aanzien van de voorschoolse educatie heeft zich met name gericht op één van de genoemde kritische factoren, namelijk de sociaaleconomische status. Maatwerk in de voorschoolse periode is zo veelal verbonden - en lijkt soms zelfs synoniem te zijn – met achterstandsbestrijding voor kinderen met (een verhoogd risico op) leerachterstanden. Amerikaanse modelprogramma's hebben positieve effecten laten zien van vroege interventies op de schoolloopbanen van kinderen, zowel op de kortere als de langere termijn (zie Blok, Fukkink, Gehhardt, & Leseman, 2005). Echter, het Nederlandse experimentele onderzoek heeft nog geen overtuigend bewijs geleverd voor grote effecten van deze investeringen in voorschoolse educatie op de cognitieve of sociaal-emotionele ontwikkeling op de korte of langere termijn (zie Fukkink, Jilink, & Oostdam, 2017 voor een overzicht).

Een belangrijke variabele in het onderzoek is de pedagogische kwaliteit van de kinderopvang, die in diverse studies de belangrijkste voorspeller is van de ontwikkeling van kinderen die de kinderopvang bezoeken. Met name de kwaliteit van de interacties tussen pedagogisch medewerkers en de kinderen is voorspellend voor de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling. In zowel onderzoek als praktijk is er daarom veel aandacht voor de interactievaardigheden van professionals en de gerichte training daarvan. Een recente internationale meta-analyse van Egert, Fukkink en Eckhardt (2018) liet zien dat nascholing en andere vormen van professionele ontwikkeling bijdragen aan de verbetering van competenties van de staf en zich vertaalde in een hogere pedagogische kwaliteit op de groep. Deze winst op pedagogisch vlak bleek bovendien ten goede te komen aan de ontwikkeling van de kinderen in de kinderopvang. Investeren in de opleiding en nascholing van kinderopvangstaf loont dus. Ook Nederlands onderzoek wijst op de positieve samenhang tussen professionalisering van de staf en de pedagogische kwaliteit (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Fukkink, Gevers Deynoot-Schaub & Tavecchio, 2017; Slot, Leseman, Verhagen, & Mulder, 2015).

De Nederlandse kinderopvang is in deze eeuw, net als de lagere school in de tijd van Kohnstamm, een belangrijk opvoedmilieu voor kinderen van allerlei culturen en gezindten. Waar Kohnstamm pleitte voor een school waar kinderen met diverse achtergronden samen naar toe zouden gaan, zou hij nu zien dat ook de kinderopvang deze functie vervult. We weten niet of Kohnstamm aparte voorscholen die exclusief zijn bedoeld voor kinderen uit achterstandssituaties, geschikt zou vinden voor het leren van jonge kinderen. Feit is wel dat Kohnstamm de lagere school als een plek zag waar alle kinderen met en van elkaar zouden leren. In die zin was hij een duidelijke voorstander van sociale inclusie. Kohnstamm zou vanuit zijn personalisme

zeer waarschijnlijk de aandacht voor maatwerk voor individuele kinderen hebben toegejuicht waar het gaat om de sensitieve responsiviteit van de staf in de kinderopvang. Ook de huidige aandacht in het onderzoek voor verschillen tussen kinderen sluit naadloos aan op Kohnstamms personalisme. Kohnstamms uitspraak dat 'alles staat of valt met de persoon van de onderwijzer' gold ook voor het werken met jonge kinderen. Kohnstamm erkende bijvoorbeeld de rol van het spel voor het jonge kind, maar benadrukte hierbij de belangrijke taak van de professionals om dit spel te begeleiden om zo de kinderlijke ontwikkeling extra te stimuleren. De investeringen in de professionele ontwikkeling van pedagogisch medewerkers in de kinderopvang op mbo- en nu ook hbo-niveau – onder andere in het naar hem vernoemde Kohnstammhuis van de Hogeschool van Amsterdam – moeten zeker zijn goedkeuring hebben kunnen wegdragen.

3. Maatwerk in het primair onderwijs

Met zijn pleidooi voor personalisme richtte Kohnstamm zich in het bijzonder op het primair onderwijs en op de rol die leraren hebben om beter in te spelen op de individuele leerbehoeften van leerlingen. Desondanks heeft het sinds Kohnstamm zijn rede uitsprak nog vrij lang geduurd voordat maatwerk in het basisonderwijs nadrukkelijk een plek en aandacht kreeg in onderzoek en praktijk (Oostdam, 2009). Zo werd pas vanaf de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985 benadrukt dat de nieuwe basisschool – binnen de grenzen van wat mogelijk is – onderwijs moet verzorgen voor alle leerlingen. De toenmalige Adviesraad voor het Basisonderwijs sprak van zorgverbreding voor leerlingen die specifieke pedagogisch-didactische behoeften tonen (Adviesraad voor het Basisonderwijs, 1984). Het advies betrok zorgverbreding nadrukkelijk op leerlingen die extra behoeften hebben en voor wie aangepaste onderwijsvoorzieningen moeten worden getroffen. Naast de term 'zorgverbreding' zijn in latere jaren ook begrippen als 'differentiatie' en 'adaptief onderwijs' gehanteerd.

Differentiatie is een bredere term dan zorgverbreding, en het gaat bij differentiatie ook om andere doelstellingen. In het basisonderwijs is het primaire doel van zorgverbreding een reductie van het aantal zittenblijvers of uittreders naar het speciaal onderwijs. Bij differentiatie gaat het vooral om een verbetering van de leeropbrengsten van een groep als geheel. Differentiatie betekent in de praktijk dat leerlingen op grond van hun prestaties ongelijk behandeld worden (zie ook Bosker, 2005). Daarbij kan het gaan om verschillende wijzen van instructie of begeleiding, dan wel om het verwerken van ongelijke leerstof of het verwerken van leerstof in een ongelijk tempo. Bekende differentiatievormen zijn beheersingsleren ('mastery learning'), het hiervan afgeleide bhv-model (basis-, herhalings- en verrijkingsstof), het werken in verschillende niveaugroepjes binnen de klas en het geven van individuele begeleiding. Bij beheersingsleren krijgen zwakkere leerlingen meer tijd om de leerstof te verwerken en geeft de leerkracht deze leerlingen ook extra instructie, begeleiding en feedback. In veel methoden komt deze aanpak terug in de vorm van basisstof voor alle leerlingen, herhalingsstof voor leerlingen die nog moeite hebben met bepaalde onderdelen, en verrijkingsstof voor de beter presterende leerlingen. Bij niveaugroepjes of individuele aanpakken verwerken leerlingen de leerstof in hun eigen tempo op verschillende niveaus. In al deze gevallen wordt de klassikale aanpak doorbroken om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen. Omdat het hier gaat om aanpassingen op klasniveau (microniveau) wordt ook wel de algemene term 'interne differentiatie' gebruikt, in tegenstelling tot 'externe differentiatie' waarbij het gaat om afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen op het meso- of macroniveau (respectievelijk school- of stelselniveau). Recente voorbeelden van externe differentiatie zijn de aparte afdelingen voor hoogbegaafde leerlingen of de zogeheten 'schakelklassen' voor leerlingen met een zeer grote taalachterstand van wie verwacht wordt dat ze met extra taallessen kans maken te kunnen functioneren op een hoger onderwijsniveau (Mulder, Van der Hoeven, Van der

Veen, & Elshof, 2009).

Naar aanleiding van het beleidsprogramma Weer Samen Naar School (WSNS) kwam het begrip 'adaptief onderwijs' in zwang. De twee grondleggers van het beleidsprogramma, Doornbos en Stevens, verbinden adaptief onderwijs nadrukkelijk niet aan een normstelling in relatie tot het verhogen van leeropbrengsten. Doornbos spreekt over adaptief onderwijs in algemene zin: 'Scholen moeten hun onderwijs aanpassen aan de mogelijkheden en behoeften van kinderen. Zij moeten hun doelen, werkwijze en eisen afstemmen op wat kinderen aankunnen' (Doornbos & Bergman, 1991, 71). Stevens definieert adaptief onderwijs in de eerste plaats als synoniem met onderwijs 'dat elke leerling tot zijn recht laat komen, onderwijs waarin elke leerling zich op zijn plaats voelt' (Stevens, 1997, 6).

Blok en Breetvelt (2002) zetten de uitgangspunten van Doornbos en Stevens af tegen de beleidsanalytische evaluatie van WSNS van Meijer, Meijnen en Scheerens (1993), waarbij adaptief onderwijs wordt ingevuld als onderwijs voor leerlingen met specifieke onderwijskundige behoeften met als algemeen doel het bereiken van bepaalde (gedifferentieerde) minimum onderwijsstandaarden. Blok en Breetvelt (2002) constateren dat Doornbos en Stevens zich met name richten op divergente vormen van differentiatie (adaptief onderwijs voor alle leerlingen afgestemd op wat ieder kind kan), terwijl Meijer, Meijnen en Scheerens zich juist richten op convergente vormen van differentiatie (adaptief onderwijs waarbij duidelijke prestatie-eisen worden gesteld). Het gaat dan vooral om het voorkomen en remediëren van leerachterstanden door middel van remedial teaching, het werken met instructiegroepjes of uitbreiding van de leer- en instructietijd (zie ook Houtveen & Reezigt, 2000).

In het kader van WSNS wordt het begrip 'adaptief onderwijs' veelvuldig gebruikt als overkoepelende term om onderwijsinnovaties aan te duiden waarmee de doelstellingen van WSNS gerealiseerd kunnen worden (Blok, 2004). In alle gevallen gaat het bij adaptief onderwijs om een pakket pedagogisch-didactische maatregelen met als doel het onderwijs af te stemmen op *alle* leerlingen. Het gaat dus niet meer uitsluitend om achterstandsleerlingen of zorgleerlingen, maar om afstemmend onderwijs voor elke leerling.

De afgelopen jaren is het beleid rond Passend Onderwijs uitgerold, dat mede is gebaseerd op internationale verdragen zoals het Salamanca Statement (Unesco, 1994) dat onder andere stelt dat 'allen met speciale onderwijsbehoeften toegang hebben tot reguliere scholen'. Vanuit dat principe worden overheden opgeroepen wettelijk en beleidsmatig het principe van inclusief onderwijs aan te nemen, waarbij alle leerlingen in reguliere scholen worden geplaatst, tenzij er dringende redenen zijn dat niet te doen. Het beleid van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is overigens niet exclusief gericht op het realiseren van volledig inclusief onderwijs - waarbij wordt gestreefd naar het zoveel mogelijk opvangen van zorgleerlingen in het reguliere onderwijs – maar biedt ook ruimte voor meer gesegregeerde onderwijsmodellen, zoals de smalle zorgschool, waarbij onderwijs wordt geboden aan leerlingen met specifieke zorgbehoeften.

Kohnstamm zal ongetwijfeld tevreden kunnen instemmen met de, hier in vogelvlucht geschetste, ontwikkelingen ten aanzien van het bieden van 'maatwerk' in het primair onderwijs. Het personalisme van Kohnstamm was primair gericht op de individuele ontwikkeling van elke leerling naar eigen aard en aanleg. Dat centrale uitgangspunt zou leidend moeten zijn bij het verbeteren van onderwijs. Maatwerk bieden betekent voor Kohnstamm, analoog aan de opvattingen van Doornbos en Stevens bij het WSNS-beleid, dat met name wordt ingezet op differentiatie waarbij recht gedaan wordt aan de onderlinge verschillen tussen leerlingen. Er is geen sprake van eenzelfde aanbod voor alle leerlingen, maar de onderwijsbehoeften van elk kind worden afzonderlijk benoemd. De nadruk ligt daarbij niet op achterstanden of tekorten, maar veel meer op kansen en ontwikkelingsmogelijkheden. Per leerling wordt bepaald welke leerdoelen in een bepaalde periode haalbaar zijn. Op grond van de individuele onderwijsbehoeften worden leerlingen zoveel mogelijk geclusterd in groepjes en

de leerkracht bekijkt welke instructie, leertijd en leerstof nodig is voor het behalen van de gestelde leerdoelen. Doel is te streven naar de optimale cognitieve ontwikkeling van elke leerling door het benutten van het aanwezige leerpotentieel. Eigenlijk zijn er bij deze wijze van lesgeven geen leerlingen die uitvallen, omdat elke leerling de kans krijgt naar beste kunnen te presteren. Wanneer in het onderwijs goed zou worden ingespeeld op de individuele leerbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van alle leerlingen dan zou volgens Kohnstamm elke leerling – ook de leerling met een achterstandspositie - tot optimale ontwikkeling kunnen komen.

4. Maatwerk in het voortgezet onderwijs

Waar Kohnstamm in zijn werkzame leven in toenemende mate afstand nam van het determineren en scheiden van leerlingen op basis van cognitieve metingen, wordt het Nederlandse voortgezet onderwijs nog altijd gekenmerkt door een sterke mate van externe differentiatie die grotendeels is gebaseerd op zulke metingen (Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015; Elffers, 2018). Leerlingen volgen na de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs verschillende onderwijsroutes, passend bij het vaardigheidsniveau dat aan het eind van de basisschool is vastgesteld. De gedachte achter deze sortering naar verschillende leerroutes is in beginsel dat leerlingen met verschillende niveaus op maat worden bediend met onderwijs dat optimaal aansluit bij hun leerpotentieel. Het daarbij geldende streven naar ‘de juiste leerling op de juiste plek’ (zie bijvoorbeeld PO-Raad, 2011) lijkt een echo van de frase ‘de rechte man op de rechte plaats’, die psychologen aan het begin van de 20e eeuw hanteerden bij de ontwikkeling van intelligentietoetsen om passende schoolloopbaankeuzes voor leerlingen te bewerkstelligen, een ontwikkeling waar Kohnstamm juist steeds meer afstand van nam (Van Strien, 2003).

Over de wijze waarop ‘de juiste plek’ in het voortgezet onderwijs dient te worden vastgesteld, wordt in Nederland al jaren flinke discussie gevoerd. Waar de gestandaardiseerde eindtoets aan het eind van de basisschool in de tweede helft van de 20e eeuw opmars maakte - mede met dank aan het in de jaren ’60 door Adriaan de Groot opgerichte Cito (Centraal Instituut Toetsontwikkeling) - ontstond rond de overgang naar de 21e eeuw een tegenbeweging vanuit met name het basisonderwijs, dat meende dat de eindtoets een te grote rol had gekregen. Met ingang van het schooljaar 2014/2015 geeft de basisschool een niveau-advies af vóórdat de eindtoets wordt afgenomen. De toegang tot een route in het voortgezet onderwijs hangt af van dit niveau-advies. Leerlingen en ouders mogen op basis van de uiteindelijke score op de eindtoets een heroverweging van het niveau-advies aanvragen, maar de basisschool houdt discretionaire ruimte om het uiteindelijke advies te formuleren (Elffers, 2018). Dit advies bepaalt welke route een leerling in het voortgezet onderwijs kan of mag volgen.

Het was juist die discretionaire ruimte die De Groot (1966) problematiseerde. In zijn bekende boek ‘Vijven en zessen’ vroeg hij zich niet alleen hardop af waarom het Nederlandse voortgezet onderwijs zich toch al die moeite getroostte om te komen tot een precieze determinatie van het niveau van leerlingen, waar andere landen zo’n niveau-onderscheid helemaal niet maakten. Hij stelde ook dat daar waar selectiebeslissingen genomen werden, deze zo objectief mogelijk dienden plaats te vinden, mede om te voorkomen dat de afkomst van leerlingen zou meewegen in hun schoolloopbaan. Het zijn zorgen die Kohnstamm in zijn tijd eveneens uitte. De relatief vroege selectie die het Nederlandse onderwijs hanteert, zou met name negatief uitpakken voor leerlingen uit de lagere sociale klassen. Kohnstamm legde juist nadruk op de leerbaarheid van het denken en het streven naar een onderwijskundige aanpak die leerlingen in staat stelt hun denken naar een hoger niveau te brengen (Van Strien, 2003).

Die benadering vindt de laatste jaren weerklank in de aanzwellende kritiek op de vroege selectie en sterke differentiatie in het voortgezet onderwijs (zie recent ook: Onderwijsraad, 2018). Daarbij wordt benadrukt dat leerlingen toegang moeten krijgen tot onder-

wijsaanbod dat hen in staat stelt zich te ontwikkelen naar aard en aanleg (Elffers, 2018). Het begrip *Opportunity to Learn* (Moss et al., 2008; Wang, 1998) of leerkans (Elffers, 2017) wordt wel gehanteerd als indicator voor de mate waarin leerlingen daartoe in staat worden gesteld. Er zijn verschillende signalen dat in het Nederlandse voortgezet onderwijs sprake is van ongelijke leerkansen voor leerlingen. Leerlingen met lageropgeleide ouders worden ook bij een gelijk prestatieniveau doorverwezen naar lagere onderwijsniveaus dan leerlingen met hogeropgeleide ouders, hetgeen het verdere verloop van de schoolloopbaan beïnvloedt (Boer, Bosker & Van der Werf, 2010; Timmermans, Kuyper & Van der Werf, 2015; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Leerlingen uit verschillende sociale milieus krijgen daardoor niet dezelfde leerkansen in het voortgezet onderwijs, wat resulteert in sociale ongelijkheid in leerprestaties in het voortgezet onderwijs (Schmidt, Burroughs, Zoido & Houang, 2015; Unicef, 2018). De niveauverschillen tussen leerlingen in het voortgezet onderwijs blijken bovendien vaak minder groot dan verondersteld (OECD, 2016). In lijn met De Groot (1966) wordt daarom de vraag opgeworpen of er wel voldoende grond is voor de huidige scherpe scheiding tussen onderwijsniveaus die ons voortgezet onderwijs kenmerkt (Elffers, 2018; Onderwijsraad, 2018). Biedt het sorteren van leerlingen naar de verschillende niveaus in het voortgezet onderwijs leerlingen de mogelijkheid zich te ontwikkelen naar hun aard en aanleg, of staat zo'n sortering die ontwikkeling voor sommige leerlingen juist veeleer in de weg?

De kritiek op de vroege selectie en sterke differentiatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs wordt dus enerzijds ingegeven door zorgen over de kansenongelijkheid voor leerlingen om zich te ontwikkelen naar hun aard en aanleg. In reactie op die kritiek worden voorstellen gedaan om leerlingen in het voortgezet onderwijs meer tijd en ruimte te bieden om hun talenten en interesses te ontdekken en ontwikkelen, in plaats van ze te sorteren naar het prestatieniveau dat aan het eind van het basisonderwijs is vastgesteld. De roep om brede scholengemeenschappen met meerjarige brugperiodes, of zelfs om vormen van de Middenschool zoals Van Kemenade die oorspronkelijk in zijn Contourennota schetste, klinkt de laatste jaren steeds vaker (zie bijvoorbeeld de Kohnstammlezing van Rinnooy Kan, 2015).

Anderzijds heerst ook in algemene zin ongenoegen over de beperkte ruimte die de gesegmenteerde structuur van het voortgezet onderwijs laat om gepersonaliseerde leerroutes te bieden aan leerlingen. De laatste jaren wordt steeds vaker de vraag opgeworpen of het terecht is om leerlingen in het voortgezet onderwijs voor alle vakken een programma op één en hetzelfde niveau te laten volgen (zie bijvoorbeeld VO-raad, 2015). Leerlingen kunnen immers meer aanleg of interesse hebben voor bepaalde leerdomeinen (b.v. de bètavakken) dan voor andere domeinen (b.v. de taalvakken). De wens om meer maatwerk te bieden in het voortgezet onderwijs krijgt vorm in het realiseren van individuele leerroutes, waarbij leerlingen af kunnen wijken van de vaste routes en vakken op verschillende niveaus en in verschillend tempo kunnen afsluiten. Zulk maatwerk krijgt vorm binnen de marges van de bestaande niveauindeling van het voortgezet onderwijs, wat betekent dat leerlingen hun voortgezet onderwijs nog altijd in beginsel op één niveau starten en afronden, waarbij een of enkele vakken op een ander niveau kunnen worden afgerond. Er zijn ook scholen die de standaardroutes nog verder trachten los te laten, bijvoorbeeld door leerlingen in de onderbouw helemaal niet naar niveau in te delen, of leerlingen volledig individuele maatwerktrajecten te laten volgen, waarbij soms ook meer individuele keuzeruimte wordt geboden op het gebied van leerinhouden en werkvormen. Zo'n insteek vraagt echter veel van een schoolorganisatie en van leraren, omdat onderwijsprogramma's op maat van individuele leerlingen moeten worden ontworpen en uitgevoerd. In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zijn alle scholen vooralsnog gehouden aan het uitgeven van een diploma van één bepaald niveau, met eventueel een aantekening wanneer een vak op een hoger niveau is afgerond. Een wens om daarin nog meer maatwerk te kunnen bieden, zou een

nadere flexibilisering van het voortgezet onderwijs op stelselniveau vereisen.

Kohnstamm zou vermoedelijk teleurgesteld zijn als hij zag hoezeer de schoolloopbaan van leerlingen tegenwoordig bepaald wordt door een reeks cognitieve toetsen die al vanaf jonge leeftijd bij leerlingen worden afgenomen. Of het nu een centrale eindtoets of een advies van de leerkracht is dat doorslaggevend is voor de niveauplaatsing van leerlingen in het voortgezet onderwijs: de praktijk van het vroegtijdig indelen van leerlingen op basis van hun relatieve vaardigheidsniveau staat hoe dan ook in contrast met zijn idee dat intelligentie door onderwijs verder tot ontwikkeling kan worden gebracht. Zijn zorgen over de beperktere ontwikkelingsmogelijkheden voor leerlingen met een achterstandspositie die een dergelijke benadering met zich meebrengt, worden door onderzoek bevestigd (zie: Van de Werfhorst, Elffers & Karsten, 2015). Zijn pleidooi om ruim baan te maken voor de ontwikkeling van het individu naar eigen aard en aanleg door middel van onderwijs, vindt de laatste jaren - mede door de geconstateerde negatieve gevolgen van de vroege selectie en differentiatie voor de kansengelijkheid - (opnieuw) veel weerklank. Maar tot structurele aanpassingen in de inrichting van het voortgezet onderwijs heeft dat vooralsnog niet geleid.

5. Discussie

Kohnstamm stond onderwijs voor waarin elk individu zich kan ontwikkelen naar eigen aard en aanleg. De huidige roep om meer maatwerk in het Nederlandse onderwijs laat zien dat deze gedachte nog altijd springlevend is. Adaptief onderwijs, passend onderwijs, inclusief onderwijs, verschillende vormen en toepassingen van interne en externe differentiatie, gepersonaliseerde leerroutes of het streven naar een responsieve leeromgeving: het zijn alle uitingen van een gedachtegoed waarin de wens centraal staat tegemoet te komen aan de leerbehoeften en –mogelijkheden van de leerling als individu. Tegelijkertijd laat bovenstaande reflectie op enkele actuele vraagstukken zien dat de uitwerking van dit gedachtegoed in de praktijk en in het beleid weerbarstig kan zijn.

Allereerst speelt de vraag welke kenmerken van leerlingen leidend zijn bij het inrichten van gepersonaliseerde onderwijsvormen. In de voorschoolse periode lijkt maatwerk primair te worden verbonden met het bestrijden van leerachterstanden, waar recente benaderingen van diversiteit en inclusie uitgaan van bredere interpretaties van het begrip maatwerk, met onder meer aandacht voor het inspelen op sociaal-emotionele verschillen of verschillen in de thuisachtergrond van leerlingen. In het primair en voortgezet onderwijs overheerst bij het nadenken over maatwerk de focus op cognitieve verschillen, al verwijst het passend onderwijs ook expliciet naar het inspelen op verschillen in zorg- en andere ondersteuningsbehoeften van leerlingen. In het primair en voortgezet onderwijs lijkt de doelgroep van maatwerktrajecten de laatste jaren dan ook te worden verbreed. De aandacht is bijvoorbeeld niet enkel meer gericht op de leerling met een achterstand, maar juist ook op de leerling met een voorsprong. Onderzoek kan een bijdrage leveren aan beantwoording van de vraag welke verschillen tussen leerlingen met name relevant zijn voor de ontwikkeling van gepersonaliseerde vormen van onderwijs. Welke leerlingen hebben met name baat bij een gepersonaliseerde aanpak, en welke kenmerken van leerlingen moeten in kaart worden gebracht om een optimale gepersonaliseerde aanpak te kunnen realiseren?

Hiermee samenhangend speelt de vraag wanneer het leveren van maatwerk leerlingen betere ontwikkelkansen biedt, en wanneer maatwerk juist tot uitsluiting of inperking van kansen kan leiden. Door het afstemmen van aanbod op specifieke kenmerken of behoeften van leerlingen kunnen zij onbedoeld opgesloten raken in een voor hen geschikt geachte route, waardoor zij niet de kans krijgen om een bepaalde categorie of indeling te ontstijgen, of hiervan juist bij voorbaat uitgesloten worden. Dit dilemma was voor Kohnstamm een belangrijke reden om afstand te nemen van een indeling van leerlingen op basis van intelligentiemetingen, en om daar tegenover het uitgangspunt van de opvoedbaarheid van

het intellect te plaatsen. Ook nu gaan weer meer stemmen op om de strikte scheiding in homogene niveaugroepen in ons voortgezet onderwijs – bedoeld om onderwijs op maat te kunnen bieden – los te laten, omdat deze leerlingen te zeer zou opsluiten in één route. Oproepen voor de terugkeer van brede schoolgemeenschappen met meerjarige brugperiodes, en voor het verruimen van de mogelijkheden om tussentijds te wisselen van route of diploma's te stapelen, worden dan ook juist gedaan met een beroep op maatwerk. Het dilemma kan evenzeer spelen bij het bieden van maatwerk gericht op leerlingen met speciale zorgbehoeften, of bij maatwerk voor leerlingen met bepaalde sociaaleconomische of culturele achtergrondkenmerken. Zo zien we in de keuze voor passend onderwijs het streven terug om leerlingen met leer- of gedragsproblemen zoveel mogelijk naar een reguliere school te laten gaan. Door maatwerk integraal deel uit te laten maken van de onderwijskundige benadering van álle leerlingen, kan voorkomen worden dat bepaalde gepersonaliseerde trajecten uitmonden in ongewenste vormen van segregatie of uitsluiting. Ook aan het vinden van een balans tussen inclusie en uitsluiting bij het realiseren van maatwerk kan onderzoek een bijdrage leveren, onder meer door in kaart te brengen welke gunstige en ongunstige gevolgen het hanteren van een meer gepersonaliseerde aanpak heeft voor verschillende uitkomsten en voor verschillende groepen leerlingen.

Ten slotte speelt voor alle vormen van maatwerk de vraag naar de rol van onderwijsprofessionals. Kohnstamm stelde dat het realiseren van onderwijs waarin ieder kind zich naar eigen aard en aanleg kan ontwikkelen, staat of valt met de persoon van de onderwijzer. Recenter onderzoek bevestigt dat het denken en doen van leraren en de kwaliteit van hun pedagogisch-didactisch handelen doorslaggevend is voor het verwezenlijken van onderwijs waarin wordt ingespeeld op de individuele leerbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden van leerlingen (zie ook Hattie, 2012; McKinsey & Company, 2007; Marzano, 2007). Een belangrijke vraag voor onderwijsonderzoek is dan ook niet alleen wat de onderwijzer moet kennen en kunnen om zo goed mogelijk in te kunnen spelen op verschillen tussen leerlingen, maar ook wat het antwoord op die vraag betekent voor de opleiding van leraren. Al langer is bijvoorbeeld bekend dat minder ervaren leerkrachten meer moeite hebben met differentiëren (Denessen, 2017; Van de Grift & Lam, 1998; Van de Grift, 2010; Smeets & Poulisse, 2003), wat de vraag oproept hoe beginnende leerkrachten beter toegerust kunnen worden om differentiatie toe te passen in hun onderwijs.

Alle drie de bovengenoemde punten illustreren dat bij het streven naar maatwerk steeds de vraag speelt voor wie, waarom, wanneer en hoe maatwerk zou moeten worden gerealiseerd. Het uitgangspunt van Kohnstamm dat individuen zich moeten kunnen ontwikkelen naar eigen aard en aanleg wordt in het onderwijs breed gedragen. Maar wat die aard en aanleg behelzen, en hoe het onderwijs daarop het beste zou kunnen worden afgestemd, blijft nog vaak een vraag. Aan de huidige generatie onderzoekers, onderwijsgevenden en beleidsmakers de schone taak om het ideaal dat Kohnstamm 100 jaar geleden schetste verder te helpen realiseren.

Literatuur

Adviesraad voor het Basisonderwijs (1984). *Het moet ons een zorg zijn: Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs.* Zeist: ARBO.

Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Teacher–child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*. Geraadpleegd via doi: 10.1080/10888691.2018.1439749.

Blok, H. (2004). Adaptief onderwijs. Betekenis en effectiviteit. *Pedagogische Studiën*, *81*(1), 5-27.

Blok, H., & I. Breetvelt (2002). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for

the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavorial Development, 29*(1), 35-47.

Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

De Boer, H. de, Bosker, R.J.& Van der Werf, M.P.C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology 102* (1), 168-179.

De Groot, A.D. (1966). *Vijven en zessen; Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.

Denessen, E. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: Sociaal-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.

Doornbos, K., & J.W. Bergman (1991). *Samen naar school: Aangepast onderwijs in gewone scholen.* Nijkerk: Intro.

Egert, F., Fukkink, R., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 88*(3), 401-433.

Elffers, L. (2017). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: Een ketenbenadering. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, 35*(1).

Elffers, L. (2018). *De bijlesgeneratie; Opkomst van de onderwijscompetitie.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Fukkink, R. (red.) (2017a). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind*. Utrecht: Bureau Kwaliteit Kinderopvang.

Fukkink, R. (red.) (2017b). *De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief*. Amsterdam: SWP.

Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2017). A Meta-analysis of the Impact of Early Childhood Interventions on the Development of Children in the Netherlands: An inconvenient Truth? *European Early Childhood Education Research Journal, 5*, 656-666.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers; Maximizing impact on learning.* Londen/New York: Routledge.

Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M., Fukkink, R.G., & Tavecchio, L.W.C. (2015). Child Care Quality in the Netherlands over the Years: A Closer Look. *Early Education and Development*, *26*, 89-105.

Helmerhorst, K.O.W., Riksen-Walraven, J.M., Fukkink, R.G., Gevers Deynoot-Schaub, M.J.J.M, & Tavecchio, L.W.C. (2017). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver-Child Interactions in Child Care Centers. *Child & Youth Care Forum*, *46*, 413-436.

Houtveen, A.A.M., & Reezigt, G.J. (2000). *Succesvol adaptief onderwijs: Handreikingen voor de praktijk*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jilink, L., & Fukkink, R. (2017). Effecten van kinderopvang op het welbevinden en de ontwikkeling van kinderen: Een overzicht van Nederlands onderzoek. In R. Fukkink (red.), *De Nederlandse kinderopvang in wetenschappelijk perspectief* (pp. 87-115). Amsterdam: SWP.

Kohnstamm, Ph. (1929). Staatspaedagogiek of Persoonlijkheidspaedagogiek. In Ph. Kohnstamm, *Individu en Gemeenschap* (p. 17-70). 's Gravenhage.

Kohnstamm, Ph. (1929). *Persoonlijkheid in wording: Schets ener Christelijke opvoedkunde.* Haarlem.

McKinsey and Company (2007). *How the World's best-performing school systems come out on top.* Londen: McKinsey and Company.

Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie; Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk.* Middelburg: Bazalt.

Meijer, C. (2003). *Inclusief onderwijs en de praktijk in de klas*. Middelfart, Denemarken: European Agency for development in special needs education.

Meijer, C., Meijnen, W., & Scheerens, J. (1993). *Over wegen, schatten en sturen: Analytische beleidsevaluatie 'Weer samen naar school'.* De Lier: Academisch Boekencentrum.

Moss, P.A., Pullin, D.C., Gee, J.P., Haertel, E.H., & Young, L.J. (2008). *Assessment, equity and opportunity to learn.* New York: Cambridge

University Press.

Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep; Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*. Amsterdam: Historisch Seminarium van de Universiteit van Amsterdam.

Mulder, L., van der Hoeven, A., Vierke, H., Van der Veen, I., & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen. Resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2007-2008.* Nijmegen/Amsterdam: ITS – SCO-Kohnstamm Instituut.

OECD (2016). *Netherlands 2016; Foundations for the future.* Parijs, Frankrijk: OECD.

Oostdam, R.J. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten: Over maatwerk als kern van goed onderwijs.* Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Onderwijsraad (2018). *Doorgeschoten differentiatie in het onderwijsstelsel*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pluess, M., & Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: The case of childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 50*(4), 396-404.

PO-Raad (2011). *Effectief Schakelen: verbeteren van de informatieoverdracht tussen PO en VO*. Utrecht: PO Raad.

Putnam, S.P., Gartstein, M. A., & Rothbart M.K. (2006). The measurement of finegrained aspects of toddler temperament: The early childhood behavior questionnaire. *Infant Behavior and Development 29,* 386-401.

Reezigt, G.J., Houtveen, A.A.M., & Van de Grift, W. (2002). Ontwikkelingen in en effecten van adaptief onderwijs in de klas en integrale leerlingenzorg op schoolniveau. Groningen: GION.

Rinnooy Kan, A. (2015). *Hoe goed is het Nederlandse onderwijs?* Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Smeets, E., & Poulisse, N. (2003). *Leerlingenzorg en het werken met ken- en stuurgetallen; Dieptestudies bij de WSNS-monitor 2003*. Nijmegen: ITS.

Smeets, E. (2004). De keten bekeken. In C.J.W. Meijer (red.), *WSNS welbeschouwd* (p. 105-124). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Schmidt, W.H., Burroughs, N.A., Zoido, P., & Houang, R. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher 44*(7), 371-386.

Singer, E., & Kleerekoper, L. (2009). *Pedagogisch kader kindercentra 0-4 jaar*. Maarssen: Elsevier.

Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Romijn, B., & Leseman, P. (2017). *Kwaliteit van de Nederlandse kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang - Meting 2017*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Sardes.

Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly, 33*, 64-76.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. 's-Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Timmermans, A.C., Kuyper, H., & Van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British Journal of Educational Psychology, 85*, 459-478.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO IBE (2008). *Inclusive education: The way of the future*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf

UNICEF (2018). *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Florence, Italië: UNICEF.

Van de Grift, W. (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Van de Grift, W., & Lam, J.F. (1998). Het didactisch handelen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 23*(3), 224-241.

Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: Leren, werken en burgerschap.* Meppel: Ten Brink.

Van Hilvoorde, I. (2002). *Grenswachters van de pedagogiek; Demarcatie en disciplinevorming in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek 1900/1970*. Baarn: HB Uitgevers.

Van Keulen, A., & Singer, E. (2012). *Samen verschillend; Pedagogisch kader diversiteit in kindercentra 0-13 jaar*. Amsterdam: Reed

Business.
Van Loosbroek, T. (2012). *Philip Kohnstamm als voorloper en inspiratiebron*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
Van Strien, P. J. (2003). De opvoedbaarheid van de intelligentie; Een oud strijdpunt tussen pedagogen en psychologen. *Pedagogiek, 23*(2), 122 -136.
VO-raad (2015). *Diploma op maat. Ruimte voor talent in het voortgezet onderwijs.* Den Haag: VO-raad.
Wang, J. (1998). Opportunity to learn: the impacts and policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 20*(3), 137-156.
Zenter, M., & Shiner, R.L. (Eds., 2012). *Handbook of Temperament*. New York/London: The Guilford Press.

Auteurs

Louise Elffers is lector Kansrijke schoolloopbanen in een diverse stad bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is zij universitair docent Onderwijswetenschappen bij de Universiteit van Amsterdam. **Ruben Fukkink** is lector Pedagogiek bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast is hij hoogleraar Kinderopvang bij de Universiteit van Amsterdam. **Ron Oostdam** is onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector Maatwerk in Leren en Instructie. Daarnaast is hij hoogleraar Onderwijsleerprocessen bij de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentie: L.Elffers@uva.nl

Abstract:

Students' learning according to their individual nature and potential: from Kohnstamm's personalism to the current call for a more personalized approach in education

A central principle in Kohnstamm's personality pedagogy is that every student must be given the opportunity to learn according to his own nature and aptitude. In order to achieve this, educators should take into account the differences between students, a task for which teacher have to be well equipped. This way, disadvantaged students or students with developmental delays would have better opportunities for their further development. At the moment, one hundred years after Kohnstamm's inaugural lecture, a call for more differentiation in education can be heard in Dutch education, both with respect to the pedagogical-didactic behavior of education professionals, as well as in terms of designing more flexible learning routes within the education system. We explore the call for differentiation in pre-school education, primary education and secondary education. Following the footsteps of Kohnstamm, we focus in particular on the relationship between differentiation and equality of educational opportunities.

Keywords: personalized learning, Kohnstamm, equality of educational opportunities