

Advies

Vroeg of laat



Vroeg of laat

Advies over de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs

Colofon

De Onderwijsraad is een onafhankelijk adviescollege, opgericht in 1919. De raad adviseert, gevraagd en ongevraagd, over hoofdlijnen van het beleid en de wetgeving op het gebied van het onderwijs. Hij adviseert de ministers van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit. De Eerste en Tweede Kamer der Staten-Generaal kunnen de raad ook om advies vragen. Gemeenten kunnen in speciale gevallen van lokaal onderwijsbeleid een beroep doen op de Onderwijsraad.

De raad gebruikt in zijn advisering verschillende (bijvoorbeeld onderwijskundige, economische en juridische) disciplinaire aspecten en verbindt deze met ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs. Ook de internationale dimensie van educatie in Nederland heeft steeds de aandacht.

De raad adviseert over een breed terrein van het onderwijs, dat wil zeggen van voorschoolse educatie tot aan postuniversitair onderwijs en bedrijfsopleidingen. De producten van de raad worden gepubliceerd in de vorm van adviezen, studies en verkenningen. Daarnaast initieert de raad seminars en websitediscussies over onderwerpen die van belang zijn voor het onderwijsbeleid.

De raad bestaat uit twaalf leden die op persoonlijke titel zijn benoemd.

Advies Vroeg of laat, uitgebracht aan de Minister en aan de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Nr. 20100040/969, maart 2010

Uitgave van de Onderwijsraad, Den Haag, 2010.

ISBN 978-94-61210-01-2

Bestellingen van publicaties:

Onderwijsraad

Nassaulaan 6

2514 JS Den Haag

email: secretariaat@onderwijsraad.nl

telefoon: (070) 310 00 00 of via de website:

www.onderwijsraad.nl

Ontwerp en opmaak:

www.balyon.com

Infographic:

Schwandt Infographics

Drukwerk:

DeltaHage grafische dienstverlening

© Onderwijsraad, Den Haag.

Alle rechten voorbehouden. All rights reserved.

Aan de Minister en de Staatssecretaris van
Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
De heer mr. A. Rouvoet
Mevrouw J.M. van Bijsterveldt-Vliegthart
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag

Nassaulaan 6
2514 JS Den Haag

Telefoon: 070 310 00 00
Fax: 070 356 14 74
secretariaat@onderwijsraad.nl
www.onderwijsraad.nl

Ons kenmerk
20100040/969

Contactpersoon

Plaats/datum
Den Haag, 8 maart 2010

Uw kenmerk

Doorkiesnummer

Onderwerp
Advies Vroeg of laat

Mijnheer de Minister, Mevrouw de Staatssecretaris,

Hierbij ontvangt u het advies *Vroeg of Laat*. Het advies gaat in op de vraag of het Nederlandse onderwijsstelsel te vroeg selecteert en of er aanvullende maatregelen nodig zijn om het stelsel te optimaliseren. De raad gaat er daarbij van uit dat selectie als zodanig niet het doel is van onderwijs; het gaat om selectie teneinde beter te kunnen werken aan onderwijzen, leren en vormen.

Om de adviesvraag te beantwoorden is een uitgebreide literatuurstudie verricht, zijn landen met elkaar vergeleken en is er een inventarisatie van initiatieven in het veld uitgevoerd. Mede op grond van deze gegevens trekt de raad de conclusie dat er op dit moment onvoldoende aanwijzingen zijn die een algeheel uitstel van de selectieleeftijd voor alle leerlingen rechtvaardigen. Er is weliswaar een aantal knelpunten te constateren, maar de raad is van mening dat andere maatregelen meer soelaas bieden dan een verschuiving van de selectieleeftijd voor iedereen. Sommige leerlingen hebben baat bij een langere oriënterende periode en de mogelijkheid om hun keuze voor een voortgezet onderwijstype uit te stellen; andere leerlingen hebben juist baat bij een vroege en gerichte keuze. Dat neemt niet weg dat er verbeteringen mogelijk en ook noodzakelijk zijn.

In het advies wordt een aantal aanbevelingen gedaan hoe de zwakkere plekken aangepakt zouden kunnen worden. De voorkeur gaat daarbij uit naar preventie boven reparatie. Achterstanden beginnen al op jonge leeftijd en niet pas wanneer een leerling 12 jaar is. Extra ondersteuning in het basisonderwijs om achterstanden tegen te gaan verdient dan ook alle steun. Waar toch reparatie nodig is, beveelt de raad aan om meer voetklassen in te stellen voor leerlingen die wel de potentie hebben, maar door taalachterstand onvoldoende vorderingen hebben geboekt. In elke gemeente zou er een dekkend aanbod moeten zijn.

Vooral leerlingen in afzonderlijke vmbo-tl-klassen lopen het risico lager te presteren en achter te blijven. De raad is dan ook voorstander van gemengde brugklassen vmbo-tl/havo. Leerlingen moeten in deze klassen in de doorstroomvakken op twee niveaus instructie krijgen en beoordeeld worden volgens vmbo-tl-normen en volgens havo-normen. Een aantal docenten in de doorstroomvakken heeft daartoe een havo-applicatie nodig.

Om de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs beter te begeleiden, stelt de raad ontwikkelingsprojecten met juniorcolleges voor. Deze juniorcolleges combineren het goede van het primair onderwijs (zelfstandigheid van leerlingen, samenhang van vakken, één of twee leerkrachten) met het voortgezet onderwijs (inhoudelijke diepgang, volwassener sfeer). Het gaat dan om projecten waar groep 8 van de basisschool en klassen 1 en 2 van het voortgezet onderwijs in participeren. Het juniorcollege geeft toegang tot in principe alle soorten vervolgonderwijs.

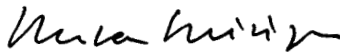
Het voortgezet onderwijs kent de traditionele twee sporen van algemeen en beroepsonderwijs. In vergelijking met het buitenland is de scheiding tussen beroepsonderwijs en algemeen voortgezet onderwijs in Nederland in de ogen van de raad te strikt. Een minder strikte scheiding ziet de raad gerealiseerd via het inbouwen van mogelijkheden voor een combinatie van algemene en beroepsgerichte leerinhouden binnen het voortgezet onderwijs.

De raad verwacht met dit advies een positieve bijdrage te leveren aan de toekomst van het Nederlandse onderwijsstelsel.

Met beleefde groet,

Prof.dr. A.M.L. van Wieringen
Voorzitter

Drs. A. van der Rest
Secretaris



Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Samenvatting | 7 |
| 1 Inleiding | 11 |
| 1.1 Vroege selectie als rem op ontwikkeling talent? | 11 |
| 1.2 Adviesvraag: voldoende mogelijkheden voor herstel selectiefouten? | 14 |
| 1.3 Gevolgde werkwijze en leeswijzer | 15 |
| 2 Mammoetwet en middenschool: het Nederlandse beleid | 17 |
| 2.1 Periode tot 1980: nadruk op gelijke kansen | 17 |
| 2.2 Periode na 1980: groei splitsing van niveaus | 20 |
| 2.3 Conclusie: stelseldebat is van alle tijden | 22 |
| 3 Selectie in het buitenland | 24 |
| 3.1 Vroege selectie in relatie tot onderwijsstelsel | 24 |
| 3.2 Vlaanderen: omvangrijke vernieuwing secundair onderwijs voorzien | 27 |
| 3.3 Duitsland: sterk politiek gekleurd onderwijsstelsel per deelstaat | 29 |
| 3.4 Oostenrijk: invoering van de 'nieuwe middenschool' | 32 |
| 3.5 Zwitserland: verzet tegen harmonisering onderwijs kantons | 35 |
| 3.6 Zweden: gemiddelde prestaties in sociaal gemengd systeem | 36 |
| 3.7 Canada: goedkoop stelsel met goede prestaties | 38 |
| 3.8 Conclusie: prestaties stelsel hangen niet sterk samen met selectiemoment | 39 |
| 4 Onderzoek naar effecten van vroege selectie | 40 |
| 4.1 Kwaliteit: meer uitdaging voor getalenteerden in vroegselecterend systeem | 41 |
| 4.2 Toegankelijkheid: vroege selectie geeft grotere kans op te lage inschatting | 47 |
| 4.3 Doelmatigheid: gedifferentieerd stelsel niet duurder | 48 |
| 4.4 Keuzevrijheid: ouders denken heel verschillend over ideale selectiemoment | 50 |
| 4.5 Sociale cohesie: beperkte invloed groepssamenstelling op burgerschap | 53 |
| 4.6 Conclusie: een genuanceerd beeld | 55 |
| 5 Tegengaan van negatieve gevolgen selectiemoment | 57 |
| 5.1 Initiatieven gericht op preventie | 57 |
| 5.2 Initiatieven gericht op reparatie | 59 |
| 5.3 Initiatieven gericht op flexibilisering | 61 |
| 5.4 Initiatieven gericht op sociale menging | 65 |
| 5.5 Initiatieven gericht op menging van beroeps- en algemeen onderwijs | 66 |
| 5.6 Conclusie: mogelijkheden stelsel worden goed benut | 67 |
| 6 Conclusie en aanbevelingen | 69 |
| 6.1 Conclusie: onvoldoende steun voor verplicht uitstel selectieleeftijd | 69 |
| 6.2 Aanbevelingen: flexibiliteit stelsel versterken | 70 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| Afkortingen | 77 |
| Figurenlijst | 78 |
| Geraadpleegde deskundigen | 79 |
| Literatuurlijst | 80 |
| Bijlagen | |
| Bijlage 1: Adviesvraag | 85 |

Geen verplicht uitstel van selectie voor iedereen, maar wel verbeteringen in het huidige stelsel om bestaande zwaktes tegen te gaan. Dat is het oordeel van de Onderwijsraad naar aanleiding van de vraag of de vroege selectie bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs aangepast moet worden.

Samenvatting

Aanleiding advies: oproep tot 'herbezinning' Nederlandse onderwijsstelsel

In februari was het weer zover: leerlingen uit groep 8 van het primair onderwijs maakten de Cito-toets. Met de toetsresultaten en het advies van de leerkracht in de hand moeten zij een keuze maken voor een school voor voortgezet onderwijs. Een belangrijke stap die hun verdere (school)loopbaan behoorlijk kan beïnvloeden. Een té belangrijke stap volgens sommigen, om op zo'n vroeg moment te maken. De keuze en de bijbehorende selectie zouden beter een aantal jaar uitgesteld kunnen worden. Dan kan een betere inschatting gemaakt worden van het niveau en de talenten van een leerling. Anderen zijn juist tegen een verschuiving van het selectiemoment en vrezen voor een kwaliteitsdaling.

De OESO heeft in 2007 een rapport uitgebracht waarin kritiek werd geleverd op het Nederlandse onderwijs. De OESO stelde op basis van een internationaal vergelijkende verkenning dat door de vroege selectie in het Nederlandse onderwijs leerlingen uit achterstandsgroepen worden benadeeld. Ook blijft hierdoor de doorstroom naar het hoger onderwijs achter. Landen die een latere selectie kennen, doen het volgens de OESO in beide opzichten beter. De kritiek leidde tot instemmende reacties, maar ook tot verzet. De minister van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) riep op tot een herbezinning op het Nederlandse onderwijsstelsel. Hij vroeg de Onderwijsraad een oordeel te geven over het huidige stelsel 'in het licht van de al dan niet (te) vroege selectie'.

Ook vroeg hij de raad zich uit te spreken over de flexibiliteit van het systeem. Het Nederlandse onderwijsstelsel heeft de naam behoorlijk flexibel te zijn, vanwege de mogelijkheden voor tussentijds overstappen, doorstromen en het stapelen van opleidingen. Ook ondernemen scholen diverse activiteiten om deze flexibiliteit te vergroten. Aan de andere kant doen zich ontwikkelingen voor die deze spankracht juist verkleinen. Voorbeelden zijn het verdwijnen van de brede brugklassen, het schaarser worden van schoollocaties waar verschillende schooltypen bij elkaar zitten, het invoeren van gymnasiumbrugklassen en het stellen van aanvullende eisen aan leerlingen die naar een hoger niveau willen doorstromen.

Vroege selectie heeft negatieve gevolgen voor leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond

Uit een overzicht van de over dit onderwerp verschenen literatuur komt een redelijk consistent beeld naar voren: vroege selectie heeft vooral voor leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond negatieve gevolgen. Zij presteren lager in een vroeg selecterende omgeving, al zijn de oorzaken hiervan niet geheel duidelijk. Duidelijk is wel dat zij een grotere

kans hebben om te worden toegewezen aan een lagere stroom. Mogelijk spelen zogenoemde groepsgenoteneffecten ('peereffecten') een rol: in een lage stroom krijgen leerlingen onderwijs in een homogene, laag presterende groep, zij hebben geen mogelijkheid om zich op te trekken aan beter presterende klasgenoten. Het onderzoek naar groepsgenoteneffecten is echter complex. Een zeer heterogene groepssamenstelling blijkt evenmin gewenst. Leerlingen profiteren vooral van onderwijs met leerlingen die qua niveau net iets boven hun eigen niveau presteren. Een zekere menging van niveaus werkt dus positief, maar te grote niveaoverschillen in één groep werken minder goed. Bovendien blijken gemengd samengestelde groepen negatieve effecten te hebben voor de zeer getalenteerde, goed presterende leerlingen. Voor Nederland is een positief effect aangetoond van gemengde tweejarige brugklassen mavo-havo in vergelijking met brugklassen op categoriale mavo's. De resultaten van de havo'ers bleken niet nadelig te zijn beïnvloed door menging met mavo-leerlingen. Het is niet duidelijk of deze effecten ook zullen optreden wanneer de brugklassen nog diverser zouden worden (bijvoorbeeld alle niveaus bij elkaar).

Een ander kritiekpunt is dat vroege selectie bijdraagt aan segregatie. Leerlingen van verschillende sociaaleconomische of etnische achtergronden komen in verschillende onderwijsstromen terecht, doorgaans ook gehuisvest in aparte vestigingen. Leerlingen groeien gescheiden op, wat de sociale cohesie zou belemmeren. Deze opvatting kan op grond van onderzoek niet zonder meer worden bevestigd. Een vroeg selecterend stelsel biedt namelijk wel mogelijkheden voor menging van leerlingengroepen van verschillende schooltypen, die overigens op dit moment onvoldoende worden benut. Tevens bestaat ook binnen een comprehensief onderwijsstelsel het gevaar van het ontstaan van segregatie. In de Verenigde Staten bijvoorbeeld kijken ouders uit naar particulier onderwijs of verhuizen naar een buurt met prestigieuze scholen. Een dergelijke beweging ondermijnt de zeggingskracht van een publiek bestel. Uit Nederlands onderzoek blijkt bovendien dat heterogeniteit dan wel homogeniteit in de leefomgeving op school geen verband houdt met de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen.

Prestaties stelsel hangen niet sterk samen met selectiemoment

Om de Nederlandse situatie in perspectief te plaatsen is bekeken hoe enkele andere landen met selectie omgaan. Er is gekeken naar Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland en Vlaanderen als voorbeelden van vroeg selecterende landen en naar Canada en Zweden als voorbeelden van laat selecterende landen. De vergelijking maakt een aantal zaken duidelijk. Ten eerste: niet alleen de leeftijd van de leerling maar ook de verblijfsduur in het primair onderwijs doet ertoe bij selectie. Naarmate deze periode korter is, is het lastiger een juiste inschatting van het capaciteitsniveau van de leerling te maken. In Nederland is deze periode aanmerkelijk langer dan in Duitsland en Oostenrijk en ook langer dan in België en Zwitserland. Ten tweede speelt de beschikbaarheid van een onafhankelijke prestatie- of capaciteitentoets (zoals de Cito-eindtoets) een rol. Wanneer een dergelijke toets er niet is, is de beslissing over toewijzing van meer toevallige en subjectieve factoren afhankelijk, zoals een inschatting van de motivatie van de leerling en het ambitieniveau van de ouders. Ten derde spelen institutionele factoren een rol. Nederland, Canada en Zweden kennen vooral scholengemeenschappen met verschillende leerwegen en schoolsoorten bij elkaar (hoewel in Nederland toenemend gehuisvest op gescheiden locaties); Oostenrijk en Duitsland kennen vooral afzonderlijke scholen. Ten vierde blijkt dat verschillende landen het moment van selectie hebben opgeschoven om nogal uiteenlopende motieven en dat vaak ook in combinatie met andere maatregelen. Belangrijke motieven zijn – naast het tegengaan van de veronderstelde nadelen van vroege selectie – krimp van het aantal leerlingen en imago-problemen van de lagere schooltypen. Andere maat-

regelen zijn hogere investeringen, uitbreiding van onderwijstijd, beter opgeleid personeel en een grotere autonomie voor scholen. Doordat maatregelen gezamenlijk worden genomen, is het ook internationaal vergelijkend moeilijk na te gaan wat de specifieke bijdrage is van het opschuiven van het selectiemoment.

Geen verplicht uitstel van selectie voor iedereen

Op dit moment zijn er onvoldoende aanwijzingen dat een breed en voor alle scholen verplicht uitstellen van het selectiemoment leidt tot een verbetering van schoolprestaties voor alle leerlingen. De vele wetenschappelijke studies geven onvoldoende steun voor een dergelijke algemene maatregel. Nederland presteert internationaal gezien gemiddeld redelijk. De toestroom naar het hoger onderwijs ligt bijna rond de 50%, ook de deelname van allochtone Nederlandse studenten gaat het aandeel in de leeftijdsgroep benaderen. Wel vraagt het rendement veel meer aandacht. Er zijn echter wel degelijk zwakkere punten in het onderwijsstelsel, waarvan naast de matige prestaties van de hoogst presterende groep, de geringere kansen van leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond de belangrijkste is. Dit probleem verdient aandacht, maar kan volgens de raad beter op een andere manier worden aangepakt dan door middel van een algemene verschuiving van het selectiemoment voor alle leerlingen. De raad bepleit maatwerk: sommige leerlingen hebben baat bij een langere oriënterende periode en de mogelijkheid om hun keuze voor een voortgezet onderwijstype uit te stellen; andere leerlingen hebben juist baat bij een vroege en gerichte keuze.

Om geconstateerde zwaktes in het huidige stelsel tegen te gaan doet de raad de volgende aanbevelingen.

1. Het selectievraagstuk begint niet pas bij de overgang van groep 8 van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. Het is zaak om leerachterstanden zo vroeg mogelijk te signaleren en weg te werken. Slechte lezertjes in groep 3 en 4 moeten vroegtijdig worden opgemerkt en goed onderwezen. Een achterstand die daar ontstaat is heel moeilijk in te lopen. Het is bekend dat schakelklassen voor leerlingen van groep 8 enorme inhaaleffecten laten zien. Deze vooruitgang kan ook eerder in de schoolloopbaan worden geboekt.
2. De kop-of voetklas – een extra jaar tussen primair en voortgezet onderwijs in – heeft zijn functie bewezen. De raad is voorstander van ‘voetklassen’: een extra jaar gekoppeld aan een school voor voortgezet onderwijs. Vooral voor leerlingen die wel de potentie hebben (bijvoorbeeld blijkend uit een intelligentietest), maar door taalachterstand onvoldoende vorderingen hebben geboekt, zijn voetklassen uitermate geschikt. In elke gemeente zou er een dekkend aanbod moeten zijn. Dat kan bijvoorbeeld door per regio te zorgen voor een bepaald aantal voetklassen bij een bepaald aantal leerlingen.
3. Vooral leerlingen in afzonderlijke vmbo-tl-klassen (theoretische leerweg) lopen het risico lager te presteren en achter te blijven. Dit pleit voor gemengde brugklassen van vmbo-tl en havo. Leerlingen moeten in deze klassen in de doorstroomvakken op twee niveaus instructie krijgen en beoordeeld worden volgens vmbo-tl-normen en volgens havo-normen. Een aantal docenten in de doorstroomvakken heeft daartoe een havo-applicatie nodig. Uiteraard moeten de klassen dan ook bestaan uit zowel leerlingen met een vmbo-tl- als een havo-advies.
4. Een sterk punt van het Nederlandse stelsel is de mogelijkheid om door te stromen en om opleidingen te stapelen. Dit kenmerk moet worden gekoesterd en waar mogelijk verrijkt. Momenteel stellen veel vo-scholen doorstroomeisen die opstroom belemmeren. Het is zaak dat rijksoverheid en sectororganisatie de scholen hierop aanspreken. Doorstroomregels moeten zo veel mogelijk transparant en objectief geformuleerd zijn. Ook dienen de

mogelijkheden om op verschillende vooral hogere niveaus vakken te volgen en examens te doen, te worden verruimd.

5. Ongewenste negatieve effecten van het huidige stelsel, zoals segregatie tussen leerlingengroepen, kunnen worden tegengegaan door niet-doorstroomvakken gezamenlijk te organiseren. Vakken als gymnastiek, levensbeschouwing en cultuureducatie kunnen heel goed met leerlingen van verschillende schooltypen samen worden aangeboden. Scholen kunnen hier veel meer creativiteit laten zien, bijvoorbeeld kiezen voor interne hergroepering of samenwerkingsverbanden met andere scholen aangaan.
6. De scheiding tussen algemeen voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs moet minder strikt worden. Dit kan door bestaande routes (zowel van havo naar hoger beroepsonderwijs als van middelbaar naar hoger beroepsonderwijs) te versterken, maar ook door meer menging van algemene en beroepsgerichte leerinhouden. De vakkenpakketten in ieder geval op het havo en wellicht ook het vwo kunnen een of twee beroepsgerichte vakken omvatten, die aansluiten op en onderdeel zijn van de profielen. Voor het middelbaar, maar ook voor het hoger beroepsonderwijs is hier een rol mogelijk. De nu nog weinig gekozen gemengde leerweg in het vmbo wordt idealiter samengevoegd met de theoretische, zodat ook de vmbo-tl minimaal één beroepsgericht vak heeft.
7. De raad stelt experimenten met juniorcolleges voor, die het goede van het primair onderwijs (zelfstandigheid van leerlingen, samenhang van vakken, één of twee leerkrachten) en het voortgezet onderwijs (inhoudelijke diepgang, volwassener sfeer) combineren. Dit kan door het stimuleren van een aantal ontwikkelprojecten die door schoolbesturen in primair en voortgezet onderwijs opgepakt worden. Het gaat dan om projecten waar groep 8 van de basisschool en klassen 1 en 2 van het voortgezet onderwijs in participeren. Het juniorcollege geeft toegang tot in principe alle soorten vervolgonderwijs.
8. Als opdracht voor de wat langere termijn kunnen de mogelijkheden voor 'eindtermenonderwijs' verkend worden: de school voor voortgezet onderwijs met een klein centraal vastgesteld keraanbod. In deze variant kiezen scholen in het voortgezet onderwijs zelf welke opleidingstrajecten zij aanbieden. Zij vullen het keraanbod, de verplichte doorstroomvakken Nederlands, wiskunde en Engels op verschillende referentieniveaus, aan met een aanbod naar keuze, passend bij de capaciteiten, de leerstijl van de leergroep en de leerling en de doorstroomafspraken met het vervolgonderwijs.

Het Nederlandse onderwijsstelsel kent een relatief vroege selectie van leerlingen. Op 11- of 12-jarige leeftijd wordt bepaald naar welk niveau leerlingen doorstromen binnen het voortgezet onderwijs (vmbo-leerwegen, havo of vwo). Op deze manier wordt al vroeg een principiële onderscheid gemaakt tussen leerlingen, dat hun verdere schoolloopbaan beïnvloedt. Er zijn in het Nederlandse stelsel allerlei momenten ingebouwd om (tussentijds) te kunnen stijgen, maar het is de vraag of dit voldoende is. De consequenties die het selectiemoment heeft voor de onderwijskansen van diverse groepen, is regelmatig onderwerp van discussie.

1 Inleiding

1.1 Vroege selectie als rem op ontwikkeling talent?

Eind 2008 heropende minister Plasterk het debat over vroege selectie. In zijn *Midterm Review*, waarin hij zijn visie gaf op de stand van het onderwijs, schreef hij kritisch te willen kijken naar de huidige inrichting van het Nederlandse onderwijsstelsel en vooral naar het moment van selectie: "Nederland heeft als perspectief dat 50% van onze beroepsbevolking hoger onderwijs moet hebben afgerond. Hoewel we op de goede weg zijn, zijn we er nog niet. Om deze aantallen te bereiken, zal het onderwijs nog meer dan nu in staat moeten zijn ook jongeren met achterstanden tot een eindexamen in het hoger onderwijs te krijgen. (...) Het is niet verstandig het onderwijsstelsel zo in te richten dat de lange route (via mbo naar hbo) voor steeds meer jongeren de meest waarschijnlijke route is. De vraag die bij internationale vergelijkende analyses dan ook steeds opkomt, is of ons stelsel niet op te vroege selectie gebaseerd is: van jongeren met een achterstand is op elfjarige leeftijd lang niet altijd het potentieel zichtbaar."¹

Al eerder (voorjaar 2007) verscheen een review van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) over het hoger onderwijs. De OESO liet zich hierin (opnieuw) kritisch uit over de vroege selectie in Nederland. De OESO constateerde een lagere deelname van achterstandsleerlingen en niet-westerse allochtone Nederlandse studenten aan hoger onderwijs. De oorzaak hiervan lag volgens de OESO in de vroege selectie die kenmerkend is voor het Nederlandse onderwijsstelsel.² De reacties op het OESO-rapport weerspiegelden de politieke gevoeligheid van het thema. Minister Plasterk zag op dat moment geen aanleiding tot actie. Hij wees in zijn reactie op de al bestaande route van vmbo-mbo-hbo-wo (respectievelijk voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, middelbaar beroepsonderwijs, hoger

¹ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2008.

² Organisation for Economic Co-ordination and Development, 2007c.

beroepsonderwijs, wetenschappelijk onderwijs). Via deze route kunnen immers ook kinderen met een (te) lage schoolkeuze uiteindelijk hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs bereiken. Rinnooy Kan, de voorzitter van de SER (Sociaal-Economische Raad), deelde die mening niet. In een opinieartikel in NRC (oktober 2007) uitte hij zijn zorgen over de bevindingen van OESO: "Dat is schokkend nieuws. Juist in Nederland wordt van oudsher grote waarde toegekend aan het onderwijs als vehikel voor emancipatie. (...) Nederland faalt in de realisatie van een van de kernopgaven die wij onszelf hebben gesteld: gelijke kansen voor iedereen."³ Rinnooy Kan pleitte onder meer voor het in ere herstellen van de mogelijkheden voor het stapelen van diploma's. Zijn pleidooi vond echter nauwelijks gehoor in politiek en samenleving. Wel mengde de premier zich in het debat. Op het jaarlijkse hbo-congres (april 2008) uitte Balkenende zijn zorgen over de relatief hoge uitval van allochtone studenten in het hoger beroepsonderwijs.⁴ Mede daarom zei hij het stapelen van studies te willen bevorderen. Vooral de doorstroom vmbo-mbo-hbo achtte de minister-president van grote betekenis voor de kenniseconomie én voor de emancipatie van allochtone jongeren.⁵ In december 2008 mengde Plasterk zich opnieuw in de discussie in zijn al genoemde *Midterm Review* over de stand van zaken in het onderwijs. Ditmaal toonde de minister zich gevoeliger voor de OESO-bevindingen; hij riep op tot een herbezinning van het Nederlandse onderwijsstelsel.

In de pers en op internetfora volgden naast steunbetuigingen kritische reacties op de opmerkingen van minister Plasterk. Zijn uitlatingen werden geïnterpreteerd als een pleidooi voor invoering van de aloude middenschool; sommigen spreken zelfs van 'ouderwets sociaal-democratisch gelijkheidsdenken'. De minister zou hiermee ingaan tegen de wensen van ouders en samenleving.⁶ Bovendien zijn de in het verleden door de politiek aangedragen oplossingen, zoals middenschool en basisvorming, weinig succesvol gebleken. De publieke opinie is op dit moment vóór vroege selectie en 'ability grouping' en gekant tegen plannen voor uitstel van schoolkeuze en voor bredere schoolsoorten. Dit is bijvoorbeeld op te maken uit het feit dat naar schoolsoort gescheiden scholen zoals categoriale mavo's en zelfstandige gymnasia populair zijn bij ouders en leerlingen.⁷ Het aantal leerlingen op de zelfstandige gymnasia is sinds de jaren zeventig verdubbeld van 12.500 naar 25.000, terwijl het aantal jongeren in de bijbehorende leeftijdscategorie gedaald is.⁸

Een tweede ontwikkeling die hierop wijst is het verdwijnen van de geheel gemengde brugklas. In plaats hiervan richten veel scholen dakpanklassen in met elkaar overlappende schoolsoorten, bijvoorbeeld een mavo-havo-brugklas én een havo-vwo-brugklas én een vwo-brugklas. De beter presterende leerlingen gaan hierbij direct vanaf leerjaar 1 naar een aparte vwo- of zelfs gymnasiumbrugklas. Het is een duidelijk waarneembare trend: uit cijfers van het CBS (Centraal Bureau voor de Statistiek) blijkt dat in het schooljaar 2008-2009 45% van de vwo'ers is geplaatst in een aparte vwo-brugklas. Drie jaar daarvoor zat slechts ongeveer een derde van de vwo'ers in een dergelijke brugklas. Vergeleken met twintig jaar geleden is het aantal vwo-leerlingen in een brugklas zonder niveauverschillen zelfs bijna verviervoudigd.⁹ Daar komt bij dat de verschillende schoolsoorten in veel gevallen niet meer bij elkaar gehuisvest zijn, maar

3 Rinnooy Kan, 2007.

4 Openingspeech J.P. Balkenende op het jaarlijkse hbo-congres te Rotterdam, 24 april 2008.

5 Liempt, 2008.

6 Zie bijvoorbeeld artikelen in Elsevier en de Volkskrant: *Minister, ouders willen geen middenschool!* en *Laat geen talent verloren gaan, leve de mavo.*

7 Mee, 2009.

8 Deze groei roept overigens wel vraagtekens op over het toelatingsbeleid van de gymnasia..

9 Obbink, 2009.

zich in aparte gebouwen bevinden en soms zelfs over verschillende wijken verspreid zijn. Dit belemmert het makkelijk overstappen van de ene naar de andere schoolsoort.

Methodologische haken en ogen: effecten van vroege selectie zijn moeilijk aan te tonen

Naast de OESO-studie zijn er de laatste paar jaar tal van publicaties verschenen over vroege selectie. Op grond van een inventarisatie van recente internationale empirische studies concludeerde het CPB (Centraal Planbureau) dat vroege selectie de ongelijkheid in onderwijsprestaties vergroot, maar dat er geen eenduidig beeld bestaat van de effecten van vroege selectie op bereikte onderwijsprestaties.¹⁰ Het is goed mogelijk dat vroege selectie voor sommige leerlingen gunstig uitpakt, maar voor andere leerlingen minder gunstig. Er bestaat kortom een gebrek aan consensus over de effecten van vroege selectie.

Hierbij speelt een belangrijke rol dat er methodologisch gezien veel haken en ogen zitten aan onderzoek hiernaar. In dergelijk onderzoek wordt vaak gebruikgemaakt van vergelijkingen tussen vroeg en laat selecterende landen. Men gaat na of er tussen de landen verschillen zijn in doorstroom naar hoger onderwijs en bereikte onderwijsprestaties. Bij dergelijke vergelijkingen dient gecorrigeerd te worden op andere factoren, aangezien er aanzienlijke verschillen zijn in het onderwijs in de verschillende landen en in de omstandigheden waarbinnen dat gegeven wordt. Het is de vraag of een vergelijking van landen op onderwijsprestaties methodologisch verantwoord kan worden gemaakt.¹¹ Dit probleem kan worden ondervangen door onderwijsprestaties te vergelijken binnen één land. Dit is zinvol indien bijvoorbeeld regio's verschillen wat betreft selectiemoment (zoals in Duitsland) of indien er een wijziging is doorgevoerd, zoals in Finland, en de uitkomsten voor en na de wijziging naast elkaar kunnen worden gelegd. Tal van andere factoren hebben immers eveneens (veel) invloed op bereikte onderwijsprestaties. Daarbij kan gedacht worden aan de samenstelling van de klas, de kwaliteit van de leraren, de sociale achtergrond van leerlingen en het behoren tot een etnische minderheid of de aanwezigheid van minderheden binnen de school. Ook bij dergelijk onderzoek is het vaak lastig om een causale relatie aan te tonen tussen gevonden uitkomsten en het moment van selectie. Tot slot moet worden meegenomen dat het moment van selectie niet alleen directe, maar zeer waarschijnlijk ook indirecte effecten heeft. Zo suggereren verschillende studies dat vroege selectie de invloed van ouders en van de sociale achtergrond op onderwijsprestaties en de schoolloopbaan vergroot. Ook wordt erop gewezen dat in meer comprehensieve stelsels¹² een grotere segregatie in het onderwijs ontstaat, bijvoorbeeld als gevolg van de groei van particuliere scholen.¹³

Selectiefunctie niet de enige functie van onderwijs

Bij het beoordelen van het moment van selectie is het goed zich te realiseren dat onderwijsstelsels méér functies vervullen dan alleen selecteren. Doorgaans worden vier centrale functies of doelstellingen genoemd, namelijk het kwalificeren voor de arbeidsmarkt, het sorteren op basis van talenten en prestaties, het bieden van gelijke kansen door mensen in staat te stellen tot emancipatie, en de vorming van mensen tot actieve burgers (socialiseren).¹⁴ Een oordeel over het vervullen van de selecterende functie dient te worden afgewogen tegen het functioneren van het stelsel op de andere functies. Mogelijk vervult een stelsel de selecterende func-

¹⁰ Webbink, Wolf, Woessmann, Elk, Minne & Steeg, 2009.

¹¹ De verbetering van bijvoorbeeld Polen op de PISA-toetsen kan verklaard worden uit de omvorming naar een geïntegreerd stelsel maar evenzeer en wellicht eerder uit een toename van de lestijd voor de betreffende vakken.

¹² Comprehensieve stelsels gaan (meer) uit van heterogene klassen en groepen in het onderwijs.

¹³ Een ontwikkeling die op termijn ook gevolgen kan hebben voor de belastingsolidariteit.

¹⁴ Peschar & Wesseling, 1999.

tie matig, maar presteert het sterk op de overige functies. De vraag of een onderwijsstelsel goed is ingericht, moet daarom worden beantwoord in het licht van de resultaten op alle vier de functies. Bovendien gaat het in het onderwijs nooit alleen om selectie als zodanig; selectie staat ten dienste van kwalificatie en socialisatie.

1.2 Adviesvraag: voldoende mogelijkheden voor herstel selectiefouten?

Het onderwijs aan jongeren rond het twaalfde jaar heeft de aandacht van veel personen en instanties. Ook internationaal, in EU- en OESO-verband, trekt deze leeftijdsgroep veel aandacht. In Nederland is het debat zeker niet afwezig. Dit advies beoogt het debat verder te stroomlijnen en meer focus te geven. De adviesvraag van de minister stelt: "In verschillende rapporten en adviezen hebben onder meer de OESO, de Onderwijsraad en – binnenkort – het CPB over dit vraagstuk hun licht laten schijnen. Ik zal een onderzoek laten verrichten waarin deze publicaties, samen met de opvattingen die in het onderwijsveld zelf leven, worden samengevoegd". Het door de minister aangekondigde onderzoek resulteerde in een adviesaanvraag aan de Onderwijsraad. Over de aanvraag is de Tweede Kamer vooraf geïnformeerd. De Onderwijsraad beschouwt de adviesvraag als een logisch vervolg op eerdere adviezen die in dit kader zijn uitgebracht.¹⁵

In dit advies wordt gezocht naar mogelijkheden om het goede van het Nederlandse stelsel te behouden, maar ook oog te hebben voor mogelijke nadelige consequenties voor sommige (groepen) leerlingen. De centrale vraag is: *Hoe functioneert het huidige stelsel gelet op het moment van selectie en gelet op flexibiliteit: biedt het stelsel voldoende mogelijkheden om eventueel gemaakte 'selectiefouten' te corrigeren en waar zijn verbeteringen mogelijk?*

Deze vraag is uitgewerkt in de volgende vragen.

1. Het Nederlandse onderwijsbestel heeft de naam vroeg selecterend te zijn. Hoe beoordeelt de Onderwijsraad het Nederlandse onderwijsbestel voor wat betreft de werking (selecteert het stelsel daadwerkelijk vroeg) én de uitwerking (worden leerlingen vroeg 'definitief' geselecteerd) ervan?
2. Wat zijn verschillen in werking en uitwerking van het onderwijsbestel tussen Nederland en andere landen die vroeg selecteren (Duitsland, België, Oostenrijk, Zwitserland)?
3. Hoe beoordeelt de Onderwijsraad de huidige mogelijkheden in het Nederlandse onderwijsbestel om keuzes die leerlingen maken indien nodig later te corrigeren?
4. Benutten instellingen de mogelijkheden van het onderwijsbestel voldoende? Wat zijn mogelijke belemmeringen en hoe kan het huidige systeem beter functioneren?
5. Welke initiatieven zijn veelbelovend om leerlingen soepel te laten doorstromen binnen en tussen scholen en onderwijssoorten? Zijn de huidige mogelijkheden voldoende of zijn ruimere mogelijkheden of nieuwe initiatieven nodig?
6. Als het gaat om het wegnemen van eventuele belemmeringen en het initiëren van verbeteringen: wat is de verantwoordelijkheid en de rol van de rijksoverheid en wat is die van de instellingen zelf?

In de adviesaanvraag wordt de Onderwijsraad verzocht een review te maken van beschikbare relevante nationale en internationale studies. Ook wordt gevraagd de opvattingen en ervaringen van leerlingen, studenten, docenten, schoolleiders en bestuurders mee te nemen. Het advies moet de minister in staat stellen te komen tot verdere optimalisatie van het onderwijs-

¹⁵ Zie bijlage 1.

stelsel. De Onderwijsraad heeft de afgelopen jaren reeds een aantal verkenningen en adviezen uitgebracht die raken aan het thema vroege selectie.¹⁶ Dit nieuwe advies over vroege selectie bouwt voort op de rapporten van de raad over soepele overgangen en doorstroom. Grote lijn van deze eerdere publicaties is dat oplossingen voor de mogelijk negatieve effecten van vroege selectie vooral gezocht moeten worden in maatregelen op maat en meer flexibele regels en niet zozeer in grote structuur- en stelselveranderingen. “Het bestaande gedifferentieerde onderwijssysteem lijkt aan te sluiten bij de behoeften van veel leerlingen en ouders. Bovendien zijn eerdere pogingen om tot gemeenschappelijke programma’s in het voortgezet onderwijs te komen (middenschool, basisvorming) grotendeels mislukt.”¹⁷ De raad zoekt in deze adviezen de oplossingen vooral in extra leertijd, meer mogelijkheden om te stapelen en te wisselen, een goede overdracht tussen primair en voortgezet onderwijs, leerloopbaanondersteuning, kansklassen, enzovoorts.

1.3 Gevolgde werkwijze en leeswijzer

Aanpak

De vraag aan de Onderwijsraad was een beredeneerd overzicht van de beschikbare nationale en internationale literatuur op te leveren. Een belangrijk onderdeel van dit rapport is dan ook een overzicht van de beschikbare onderzoeken naar het thema vroege selectie. Daarnaast is gevraagd Nederland te vergelijken met een aantal landen die (ook) vroeg selecteren, te weten Duitsland, Oostenrijk, Zwitserland en België (Vlaanderen). Deze vergelijking is tot stand gekomen op basis van een literatuuronderzoek en door met ambtenaren, schoolvertegenwoordigers en onderzoekers in deze landen te spreken. Ook is in opdracht van de raad een inventariserend onderzoek verricht naar in Nederland voorkomende initiatieven die scholen ondernemen om de mogelijk negatieve effecten van vroege selectie tegen te gaan. Dit onderzoek is uitgevoerd door de SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling) in Enschede. Daarnaast is een aantal initiatieven in het land bezocht, waarbij de betrokkenen zijn geïnterviewd. Een enquête onder een steekproef van 390 ouders van 4-18-jarige kinderen is uitgevoerd door CentERdata in Tilburg. Doel van deze enquête was om de mening van ouders te vernemen over (het tijdstip van) de overgang van primair naar voortgezet en over hun ideeën over de gewenste indeling van de brugklas. Ten slotte is er een aantal individuele gesprekken gevoerd met branche- en belangenorganisaties om hun mening over dit volop in de belangstelling staande onderwerp te vernemen.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt een kort overzicht van het Nederlandse onderwijsbeleid wat betreft dit onderwerp geschetst. Hieruit blijkt dat de vraag naar het ideale selectiemoment niet uit de lucht komt vallen, maar al sinds de negentiende eeuw een terugkerend thema is. In hoofdstuk 3 staat de buitenlandse verkenning centraal. Bekeken wordt hoe in zes landen (vier vroeg selecterend, twee laat selecterend) het onderwijsstelsel is ingericht, welke resultaten worden geboekt, welke veranderingen en aanpassingen op stapel staan of recent zijn doorgevoerd, hoe deze veranderingen worden gemotiveerd en welke effecten tot nu toe van deze veranderingen verwacht kunnen worden. Vervolgens komt in hoofdstuk 4 het beschikbare nationale en internationale onderzoek aan de orde. Nagegaan is wat er bekend is over de invloed van selectieleeftijd op de kwaliteit, de toegankelijkheid, de doelmatigheid, de keuzevrijheid en de sociale cohesie in en van het onderwijs. Bekeken is welke groepen baat hebben bij of nadeel ondervinden van

¹⁶ Onderwijsraad, 2005a, 2007a, 2007b.

¹⁷ Onderwijsraad, 2007a, p.15.

een vroege of late selectieleeftijd. Een keur aan initiatieven die onderwijsorganisaties in Nederland ondernemen om de flexibiliteit van het stelsel te vergroten komt aan de orde in hoofdstuk 5. De initiatieven kunnen grofweg verdeeld worden in vijf categorieën: gericht op preventie, op reparatie, op flexibiliteit, op versterking van de sociale cohesie en op menging van beroeps- en algemeen onderwijs. De initiatieven hebben dan ook verschillende (beoogde) effecten. Hoofdstuk 6 ten slotte beantwoordt de onderzoeksvragen, vat de voorgaande conclusies samen en geeft een aantal aanbevelingen aan het Ministerie van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) om de mogelijk negatieve effecten van vroege selectie tegen te gaan.

Het debat over de inrichting van het middelbaar onderwijs is bepaald niet nieuw. Vanaf de Wet op het Middelbaar Onderwijs van Thorbecke in 1863 wordt er al discussie gevoerd over de ideale vorm. De Mammoetwet van 1963 heeft veel invloed gehad op de mogelijkheden van stapelen van opleidingen. De initiatieven om tot een middenschool te komen zijn sterk ideologisch gekleurd geweest en beïnvloeden tot op de dag van vandaag het debat over vroege selectie.

2 Mammoetwet en middenschool: het Nederlandse beleid

2.1 Periode tot 1980: nadruk op gelijke kansen

Rond 1900 spraken de pedagoog Gunning en het liberale Kamerlid Bos zich uit voor één type driejarig algemeen ontwikkelend middelbaar onderwijs. Deze ‘middelbare school’ was bedoeld ter vervanging van de eerste jaren van het gymnasium, de hbs (hogere burgerschool) en het vhm (voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs). De ulo (uitgebreid lager onderwijs) bleef buiten deze plannen. De driejarige middelbare school was zowel bedoeld als eind-onderwijs als voorbereidend onderwijs. De betere leerlingen konden hierna doorstromen naar hbs en gymnasium. Overigens zou alleen het gymnasium toegang tot de universiteit moeten geven. Bos zag de hbs als een vak- en beroepsopleiding met een principieel ander doel dan het gymnasium. Gunning keek ook vooral vanuit pedagogisch oogpunt naar de ideale structuur van het middelbaar onderwijs. Uitstel van de keuze en vorming van een driejarige middelbare school waren in Gunnings visie deel van een meer ontwikkelingspsychologische en pedagogische benadering van de leerling in het onderwijs.¹⁸ Gunning vond de puberteit zo’n ingrijpende fase, dat hij stelde dat “men gerust zeggen mag dat alle waarnemingen aan het kind gedaan vóór dien leeftijd, slechts voorlopige waarde hebben en dus niet als grondslag voor een beroepskeuze kunnen dienen.”¹⁹ De ideeën van Gunning hebben in afgezwakte vorm geleid tot de oprichting van lycea als combinatie van hbs en gymnasium met een gemeenschappelijke onderbouw van twee jaar (in plaats van de oorspronkelijk gewenste drie jaar). Als eerste werd in 1909 het Nederlandsch Lyceum in Den Haag opgericht, waarna andere steden volgden. Vanaf 1920 nam het aantal lycea (en aantal leerlingen) een grote vlucht. Een andere onderwijsvorm die in dit opzicht van belang is, is de mms (middelbare meisjesschool), waarvan de eerste reeds in 1867 werd opgericht. Grotenhuis (1998) laat zien dat de mms binnen de kortste keren uitgroeide tot het boegbeeld van het streven naar algemene vorming. Zij betoogt dat

¹⁸ Grotenhuis, 1998.

¹⁹ Grotenhuis, 1998, p.44.

de mms als enige 'echt middelbare school' kan worden gezien, omdat "algemene vorming hier in de meest zuivere vorm kon worden bedreven."²⁰

Na de Tweede Wereldoorlog brak een nieuwe discussie los over de gewenste inrichting van het voortgezet onderwijs. De basis voor de veranderingen lag in twee onderwijsplannen van minister Rutten (KVP) uit 1951 en 1955. Deze plannen bevatten een voorstel om het totale schoolstelsel in Nederland te wijzigen. De plannen van Rutten onderscheidden lager beroepsonderwijs, algemeen vormend onderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Daarbij was er een duidelijk verschil tussen het lager beroepsonderwijs en de andere twee vormen van onderwijs. De doorstroom van leerlingen naar andere niveaus kwam ook aan de orde.

Met de Wet op het voortgezet onderwijs (de Mammoetwet) van 1963 (en in werking getreden vanaf 1968) werden de schooltypen mulo (meer uitgebreid lager onderwijs), mms en hbs afgeschaft, waarvoor mavo (middelbaar algemeen vormend onderwijs), havo (hoger algemeen vormend onderwijs) en vwo (vorbereidend wetenschappelijk onderwijs) in de plaats kwamen. Onderdeel van het systeem was een heterogene avo-brugklas, vanwaaruit de leerlingen naar de verschillende schooltypen konden doorstromen. Deze schooltypen werden vaak ondergebracht in scholengemeenschappen. Een belangrijke verworvenheid was de mogelijkheid om diploma's te stapelen.

De Mammoetwet ging volgens de emancipatiebeweging niet ver genoeg. Het belangrijkste bezwaar was dat het beroepsonderwijs er niet bij betrokken was.²¹ In die context ontstond de gedachte om alle verschillende categoriale onderwijstypen vanaf twaalf jaar te vervangen door een middenschool van drie of vier jaar met aansluiting op en doorstroming naar een categoriale bovenschool. Met de invoering van de middenschool zou dus een nieuw schooltype ontstaan tussen basis- en vervolgonderwijs.

Contourennota en middenschool

Het maatschappelijke klimaat in de jaren zeventig was in principe gunstig om onderwijsvormingen door te voeren; de ideeën over de middenschool zijn dan ook niet toevallig in deze jaren ontstaan.²² De belangrijkste maatschappelijke doelstellingen van de middenschool waren het bevorderen van gelijke kansen, het stimuleren van sociale mobiliteit en het bewerkstelligen van sociale veranderingen. De nadruk op de sociale kant van het onderwijs zorgde voor veel aandacht voor sociale en emotionele vaardigheden. Met name voor leerlingen die dit van huis uit niet mee hadden gekregen, was het van belang dat hier in het onderwijs aandacht voor zou zijn. Door de grote aandacht voor leerlingenbegeleiding dreigde het gevaar dat ouders vooral voor de middenschool zouden kiezen als hun kind veel zorg nodig had en het op andere scholen niet zou redden.²³

De middenschool wordt vaak in één adem genoemd met Van Kemenade, die tussen 1973 en 1977 minister van Onderwijs was. Van Kemenade is echter niet de bedenker van de middenschool. In andere landen zoals Zweden, Engeland en de Verenigde Staten waren immers soortgelijke schooltypen voorhanden. Wel geldt minister Van Kemenade als degene die het schooltype in Nederland heeft geconcretiseerd.²⁴ Onder zijn leiding werd een innovatieproces op

²⁰ Grotenhuis, 1998, p.197.

²¹ Peters & Kleistra, 2008.

²² Dijk, 2008.

²³ Vries, 2007.

²⁴ Peters & Kleistra, 2008.

gang gezet met zogenoemde experimenteerscholen. Hiervoor werd de Innovatie Commissie Middenschool (ICM) in het leven geroepen. Het instellen van de commissie was een volgende stap in het proces naar geïntegreerd voortgezet onderwijs, dat toen al enkele jaren gaande was. In 1975 verscheen de zogenoemde *Contourennota*, die een complete schets gaf van het voortgezet onderwijs en voorstellen deed voor de beoogde structuurwijzigingen. In 1977 kwam het proces echter politiek gezien tot stilstand omdat er een nieuw CDA-VVD-kabinet aantrad, dat weinig werk maakte van de middenschool. Bij het CDA werd vooral gevreesd voor de aantasting van de vrijheid van onderwijs, de VVD had bedenkingen bij de gevolgen van de middenschool voor de keuzevrijheid en voor de mogelijkheden om individuele verschillen tot hun recht te laten komen.²⁵ Minister Pais en staatssecretaris De Jong, de nieuwe bewindslieden op het departement, ontwierpen wel een voorstel voor een tweejarige brugperiode. Dit nieuwe voorstel werd door het parlement echter niet goedgekeurd. Toen in 1982 het volgende kabinet aantrad, volgde de nota *Verder na de basisschool* van minister Van Kemenade en staatssecretaris Deetman. Op basis van veel discussie, debat en experimenteren wilden zij vanuit het werkveld de categoriale structuur doorbreken en milieugebonden schoolkeuze voorkomen. De inhoud van het onderwijs zou niet het probleem zijn, maar de structuur. Omdat het kabinet-Van Agt II al na acht maanden door interne conflicten ten val kwam, verdween het plan alweer snel van tafel.

Karikaturen en spookbeelden

In een publicatie over de ervaringen met het middenschoolexperiment (Schüssler, 2006) gaat Van Kemenade uitvoerig in op de karikaturen, vooroordelen en spookbeelden die een belangrijke rol hebben gespeeld bij de ondergang van de middenschool, waaronder de opvatting dat de middenschool een hobby van links zou zijn, het beeld van een ingrijpende verandering die overhaast zou worden doorgevoerd en het idee dat de middenschool een 'eenheidsworst' zou zijn. Wellicht de meest pijnlijke ervaring voor Van Kemenade is dat de onderwijsvernieuwing die in de jaren zeventig van de vorige eeuw is doorgevoerd, door sommigen wordt gezien als de voornaamste oorzaak van de huidige problemen in het voortgezet onderwijs. Zelf wijst hij er in dit verband nog eens fijntjes op dat daarmee het middenschoolexperiment toch wel heel erg wordt overschat, omdat er maar zo weinig middenschoolexperimenten zijn geweest.

Bron: Peters & Kleistra, 2008

Uit een onderzoek naar ervaringen van voormalige middenscholen is een aantal lessen te trekken.²⁶ Wat de onderzochte voormalige middenscholen gemeenschappelijk hadden en nog hebben is hun doelstelling, namelijk het streven naar maximale ontplooiing en een optimale schoolloopbaan van iedere leerling. Daar hoort een brede ontwikkeling bij qua vaardigheden, kennis en houding. Er is veel aandacht voor reflecteren op het eigen functioneren. De veranderingen sinds de jaren zeventig zitten niet zozeer in de doelstelling, maar vooral in de vorm. De brede heterogene brugklas is van minder lange duur geworden en ofwel minder heterogeen (dakpanstructuur) ofwel zelfs vrij homogeen van aard. Zo heeft één voormalige middenschool nu een brugklas voor uitgesproken vwo-leerlingen. De vakkenintegratie en het projectonderwijs zijn gebleven, maar in een minder stringente vorm dan tijdens de middenschoolperiode. Daarbij worden ook veel vaste methodes gebruikt. Het ideaal dat elke docent zijn eigen lesstof ontwerpt is vooral om praktische redenen grotendeels verlaten. Het kostte (te) veel tijd om voor elke leerling afzonderlijk lesstof op maat te maken.

²⁵ Dijk, 2008.

²⁶ Vries, 2007.

2.2 Periode na 1980: groei splitsing van niveaus

In 1986 publiceerde de WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) als antwoord op een adviesaanvraag van de regering van 21 december 1983 het plan *Basisvorming in het onderwijs*.²⁷ Kernpunten waren: 1) een verhoging van het algemeen onderwijsniveau door een driejarig algemeen kerncurriculum met veertien vakken die 80% van het curriculum beslaan; 2) aanbod van het curriculum op twee niveaus; 3) het centraliseren van inhoud en eindtermen; 4) geen structuurwijziging; en 5) uitstel van beroepskeuze. De WRR stelde een onderwijssysteem voor waarin de eerste drie leerjaren voor alle leerlingen precies gelijk waren. Iedere leerling zou op het niveau van ongeveer mavo onderwijs krijgen, zodat er pas later een keuze hoefde te worden gemaakt. De overheid moest normen vaststellen waaraan leerlingen na drie jaar moesten voldoen, de zogeheten kerndoelen. Het onderwijsveld en bepaalde politieke partijen zagen enige knelpunten. De meest getalenteerde leerlingen zouden niet worden uitgedaagd door onderwijs op mavo-niveau. Ze zouden gedemotiveerd raken en het zou een verspilling van talent zijn.

De vwo-scholen voorzagen grote problemen in de aansluiting met de bovenbouw. Vanuit het beroepsonderwijs kwam de klacht dat praktisch ingestelde leerlingen nog drie jaar lang tegen hun zin voornamelijk theoretisch onderwijs zouden moeten volgen. De Wet op de basisvorming, die in 1993 werd ingevoerd, hield enigszins rekening met deze bezwaren. Zo kwamen er binnen de kerndoelen twee verschillende niveaus. Er was ook een vrije ruimte beschikbaar, zodat scholen zelf konden bepalen welke vakken ze gaven – een gymnasium kon bijvoorbeeld klassieke talen blijven geven. Ten slotte kregen scholen de keuze om de basisvorming in twee of drie leerjaren te programmeren.

Al met al waren de veranderingen beperkt. De meeste scholen hielden vast aan de bestaande programma-indeling en selectie. De samenstelling van brugklassen op vbo- (voorbereidend beroepsonderwijs) en mavo-niveau werd weliswaar heterogener (door fusies van scholen), maar op havo- en vwo-niveau werden de brugklassen juist homogener. Waar in 1989 nog 16% van de leerlingen in een mavo-havo-vwo-brugklas zat, was dit in 1999 gedaald tot 6%.²⁸ De twee schoolsoorten omvattende brugklas is het dominante model geworden. In het parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen is gesteld dat de op- en afstroombmogelijkheden voor leerlingen in de basisvorming zijn toegenomen, maar dat niettemin de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs nog steeds in sterke mate afhankelijk is van de prestaties aan het eind van de basisschool: de Cito-score neemt daarbij relatief in gewicht toe. Er is ook geen sprake van een afname van het effect van het opleidingsniveau van de ouders.²⁹

De basisvorming leidde tot klachten over de overladenheid van het programma. De overheid formuleerde daarom nieuw beleid op basis van adviezen en overleg met het veld. In 2002 werd een Taakgroep Vernieuwing Basisvorming in het leven geroepen. Vanaf het schooljaar 2006-2007 is de nieuwe onderbouw geëffectueerd. De 15 verplichte vakken uit de basisvorming werden vervangen door 58 kerndoelen. Deze kerndoelen beschrijven wat alle leerlingen nodig hebben voor persoonlijk, maatschappelijk en beroepsmatig functioneren en bieden de basis voor het vervolgonderwijs, om te beginnen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Of de nieuwe onderbouw bijdraagt aan het verminderen van de mogelijk negatieve gevolgen van vroege selectie is nog niet bekend. De verwachting is dat het niet zo heel veel uitmaakt,

²⁷ De adviesaanvraag is nog steeds lezenswaardig, ze is als bijlage opgenomen in het WRR-rapport (p.263-266).

²⁸ Onderwijsraad, 2007a.

²⁹ Borghans, 2008.

omdat ook in de tijd van de basisvorming de doorstroom naar havo en vwo en het rendement van de onderbouw verbeterd is. In de afgelopen decennia is het percentage havo-vwo-leerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs gestegen van 27% in 1985 via 35% in 1999 tot 50% in 2008.³⁰ Dat wil niet zeggen dat ook 50% een havo/vwo-diploma haalt, want uit onderzoek van de Inspectie blijkt dat circa één op de vier leerlingen in het derde leerjaar voortgezet onderwijs niet meer op het niveau van het oorspronkelijke, geadviseerde schooladvies zit. Ongeveer 13% is opgestroomd naar een hogere onderwijssoort dan werd geadviseerd en ruim 11% is afgestroomd naar een lagere onderwijssoort.³¹ Dit suggereert dat een vrij grote groep leerlingen een te hoog of te laag advies krijgt aan het einde van de basisschool. Anders dan in de jaren negentig is er overigens geen relatie meer tussen onder- en overadvisering en de etnische achtergrond van de leerling.³² Het opleidingsniveau van de ouders werkt wel enigszins door: kinderen van hogeropgeleide ouders krijgen een iets hoger advies dan op basis van de resultaten van de Cito-eindtoets te verwachten zou zijn. Deze Cito-toets wordt al sinds 1970 afgenomen, maar is de laatste jaren steeds belangrijker geworden als ondersteunend gegeven voor het advies van de leerkracht van groep 8. Inmiddels neemt ongeveer 90% van de basisscholen deel aan de Cito-eindtoets. Er zijn scholen in het voortgezet onderwijs die hun toelatingsbeleid vooral of geheel baseren op de resultaten van de Cito-eindtoets, hoewel de toets daar niet voor bedoeld is.

Na invoering vmbo doorstroom naar havo weer toegenomen

Een belangrijke verworvenheid van de Mammoetwet was de mogelijkheid om te stapelen. Vooral de doorstroom van mavo naar havo was al snel een populaire optie, met name voor kinderen van lageropgeleide ouders en/of leerlingen woonachtig in gebieden met alleen een mavo. Ook de doorstroom van havo naar vwo was geliefd. In de jaren negentig nam het aantal stapelaars echter sterk af doordat het beleid steeds meer gericht was op stroomlijning van leerwegen, vernieuwing van havo en vwo en versterking van de beroepskolom. Het dieptepunt wat betreft de doorstroom van mavo naar havo was het jaar 1998, dus nog voor de invoering van het vmbo in 1999. Hierna begon de doorstroom weer te stijgen tot 21% van de vmbo-tl-leerlingen (theoretische leerweg) in 2007.³³ Jongens en allochtone leerlingen maken relatief meer gebruik van deze mogelijkheid om te stapelen dan meisjes en autochtone leerlingen. Er is een aantal verklaringen voor dit onderscheid te geven, zoals verschillen in interesse (heeft men al een beroepskeuze voor ogen of niet), verschillen in succes op het vmbo en verschillen in de populatie op het vmbo. Het is mogelijk dat de groei van de doorstroom naar de havo mede veroorzaakt wordt door de strengere selectie aan het begin van het voortgezet onderwijs, waardoor potentiële havo-leerlingen het advies krijgen om eerst het vmbo te volgen.³⁴

Ondanks de groei van het aantal doorstromers bestaan er knelpunten. Uit een onderzoek naar de doorstroom van vmbo-tl naar havo of mbo komt naar voren dat vooral de aansluiting van vmbo-tl op mbo als problematisch wordt ervaren. De aansluiting van vmbo-tl op havo wordt als iets positiever ervaren. Als knelpunten worden de volgende zaken het meest genoemd: een geringe vakinhoudelijke aansluiting (leerlingen beheersen rekenen/wiskunde, Nederlands en Engels op te laag niveau), onvoldoende zelfstandigheid van de leerling, een gebrek aan samenwerking tussen scholen, en onvoldoende terugkoppeling van gegevens. Ook de pedagogisch-

30 Inspectie van het Onderwijs, 2009.

31 Inspectie van het Onderwijs, 2007.

32 Inspectie van het Onderwijs, 2007.

33 Esch & Neuvel, 2009.

34 Esch & Neuvel, 2009.

didactische inrichting van het middelbaar beroepsonderwijs (deels vanwege de competentie-gerichte kwalificatiedossiers) wordt als een knelpunt gezien.³⁵

Een toenemend aantal leerlingen stroomt door van vmbo-tl naar havo. Een kwart van hen slaagt er echter niet in om het havo-diploma te halen.³⁶ Om deze uitval in te perken stellen de meeste havo-scholen aanvullende eisen wanneer leerlingen van vmbo-tl naar de havo willen. Bijna twee derde van de havo-scholen toetst de motivatie van leerlingen op basis van het advies van vmbo-decanen en -mentoren. Ongeveer twee derde verlangt ook een bepaald kennisniveau bij toelating, bijvoorbeeld een gemiddeld eindcijfer van een 7 of een 8 voor enkele of alle vakken. Tot slot stellen scholen het volgen en succesvol afsluiten van een reparatieprogramma als eis. Scholen zijn over het algemeen tevreden over deze toelatingsprocedures, die in veel gevallen in onderling overleg tussen scholen tot stand komen. De procedures bieden leerlingen houvast en vergroten de kans van slagen op het havo.³⁷ Binnen de politiek wordt hier echter kritisch naar gekeken: scholen baseren zich op subjectieve inschattingen van de motivatie van de leerling en er kunnen soms grote verschillen ontstaan tussen scholen wat betreft toelatingseisen, waardoor ongelijkheid ontstaat.³⁸ Diverse politieke partijen pleiten daarom voor een algemeen havo-instroomrecht wanneer iemand over een vmbo-tl-diploma beschikt. Zo ver wil de staatssecretaris niet gaan, maar ze vindt wel dat scholen duidelijker van tevoren aan leerlingen kenbaar moeten maken wat de criteria voor het havo zijn.

Eisen voor havo moeten helderder

Jongeren met een vmbo-tl- of vmbo-gl-diploma (gemengde leerweg) kunnen doorstromen naar havo 4, maar de havo's mogen wel aanvullende eisen blijven stellen. Die moeten ze voortaan echter van tevoren veel duidelijker kenbaar maken, om teleurstelling bij de belangstellenden te voorkomen.

Dat vindt staatssecretaris van Onderwijs Marja van Bijsterveldt. Afgelopen zomer werd volgens een woordvoester van het departement ook weer duidelijk dat veel scholen hun eisen niet (goed) openbaar hadden gemaakt. Ouders en leerlingen moeten van meet af aan kunnen weten waar ze aan toe zijn. Zo kunnen de kinderen naar die eisen toewerken. Het kan zijn dat ze een bepaald cijfergemiddelde of een bepaald vakkenpakket moeten hebben. Ook kan een havo een kind al kennen en vaststellen dat een andere vervolgopleiding dan havo beter past, aldus Van Bijsterveldt.

Bron: ANP 15 oktober 2009

2.3 Conclusie: stelseldebat is van alle tijden

Het debat over de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs en de gewenste selectieleeftijd is niet nieuw en beweegt mee met de tijdgeest. Met name sinds de jaren vijftig zijn verschillende pogingen ondernomen om de scherpe overgang tussen basis- en voortgezet onderwijs te verzachten en de doorstroommogelijkheden te vergroten, met als belangrijkste stelselwijziging de Mammoetwet uit de jaren zestig, waardoor leerlingen diploma's konden stapelen en opleidingen fysiek bij elkaar gehuisvest werden in scholengemeenschappen. In de daaropvolgende jaren ontstonden de plannen voor de middenschool, die vooral om politieke redenen niet verder is gekomen dan een aantal experimenten. Wel verschenen in die jaren veel hete-

³⁵ VO-raad, 2009.

³⁶ Esch & Neuvel 2009.

³⁷ VO-Raad, 2009.

³⁸ Dekker, Krooneman, Leenen & Esch, 2008.

rogene brugklassen van meerdere jaren. Na de middenschool is via basisvorming, de nieuwe onderbouw en andere maatregelen getracht meer helderheid te brengen in het aanbod voor 12-16-jarigen en negatieve gevolgen van vroege selectie te ondervangen. Het is onduidelijk in hoeverre deze maatregelen geholpen hebben negatieve gevolgen van vroege selectie te verminderen. Wel is de afgelopen vijftientig jaar de deelname aan havo-vwo (althans in het derde leerjaar) behoorlijk gestegen, hetgeen betekent dat steeds grotere groepen hoger worden opgeleid.

Het Nederlandse stelsel kenmerkt zich door verschillende routes naar het hoger onderwijs. Zo kunnen leerlingen via het middelbaar naar het hoger beroepsonderwijs of via mavo naar havo en hoger beroepsonderwijs. Leerlingen uit de beroepsgerichte stroom kunnen op deze manier alsnog opstromen en maken hier veelvuldig gebruik van. Het blijkt dat Nederland met de mogelijkheden voor stapelen redelijk uniek is in Europa. Niet alleen allochtone Nederlandse leerlingen stapelen veel, ook autochtone Nederlandse leerlingen doen dat, zij het wel minder. Er zijn echter ook nadelen verbonden aan stapelen. Jongeren zijn tot wel drie jaar langer onderweg naar het hoger onderwijs. Dat vraagt van deze leerlingen veel doorzettingsvermogen. Daarnaast zijn de kosten van de lange route voor de samenleving hoger.³⁹

³⁹ Crul e.a., 2009, p. 6.

Nederland is relatief vroeg met de overgang van primair naar voortgezet onderwijs, maar is zeker niet het land waar deze overgang het vroegst plaatsvindt. Met name in Duitstalige gebieden wordt de keuze eerder gemaakt, soms al met 9,5 jaar. In deze landen schuiven de grenzen echter op en worden experimenten uitgevoerd om het selectiemoment uit te stellen. Zij gaan daarmee richting landen met een comprehensief systeem waar leerlingen tot ongeveer 15 jaar bij elkaar worden gehouden. Het keuzemoment hangt mede samen met de mate waarin het onderwijsstelsel is gestratificeerd en de mate waarin het gericht is op algemene vorming dan wel beroepsvorming.

3

Selectie in het buitenland

3.1 Vroege selectie in relatie tot onderwijsstelsel

Het verzoek aan de Onderwijsraad is om een vergelijking te maken tussen Nederland en een aantal andere vroeg selecterende landen (voor of rond 12 jaar), te weten Vlaanderen, Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland. Overigens staat in elk van deze landen de vroege selectie ter discussie; men voert hier beleid om het selectiemoment uit te stellen. Om het beeld compleet te maken schetst dit hoofdstuk ook beknopt de situatie in twee landen die laat selecteren, namelijk Canada en Zweden. In deze landen volgen leerlingen tot hun veertiende à vijftiende jaar een gemeenschappelijk curriculum, pas daarna vindt toewijzing naar een meer specifieke onderwijsstroom plaats.⁴⁰

Het moment van selectie (toewijzen van leerlingen naar een meer specifieke onderwijsstroom) hangt samen met andere stelselkenmerken, zoals de mate waarin een stelsel is gestratificeerd. Vroeg selecteren veronderstelt een gestratificeerd stelsel met verschillende onderwijsstromen, die ook institutioneel van elkaar zijn gescheiden. Sommige landen zijn sterk gestratificeerd, zoals Nederland en Duitsland, andere landen kennen geen gescheiden stromen maar wel interne differentiatie met onderwijs in niveaugroepen ('setting'). Een voorbeeld is de Verenigde Staten. Weer andere landen kennen een comprehensief stelsel met een soort middenschool (Canada en Scandinavische landen).

Het selectiemoment hangt ook samen met de mate van beroepsgerichtheid van een stelsel. Landen die vroeg selecteren zijn doorgaans meer beroepsgericht. Beroepsopleidingen op secundair niveau (vmbo en mbo) nemen in deze landen een relatief belangrijke plaats in. De opleidingen zijn bedoeld als voorbereiding op de arbeidsmarkt. Comprehensieve stelsels zijn sterker gericht op algemeen vormend onderwijs en meer gericht op doorstroom naar hoger onderwijs.

⁴⁰ Binnen het gemeenschappelijke curriculum zijn er overigens wel niveaugroepen.

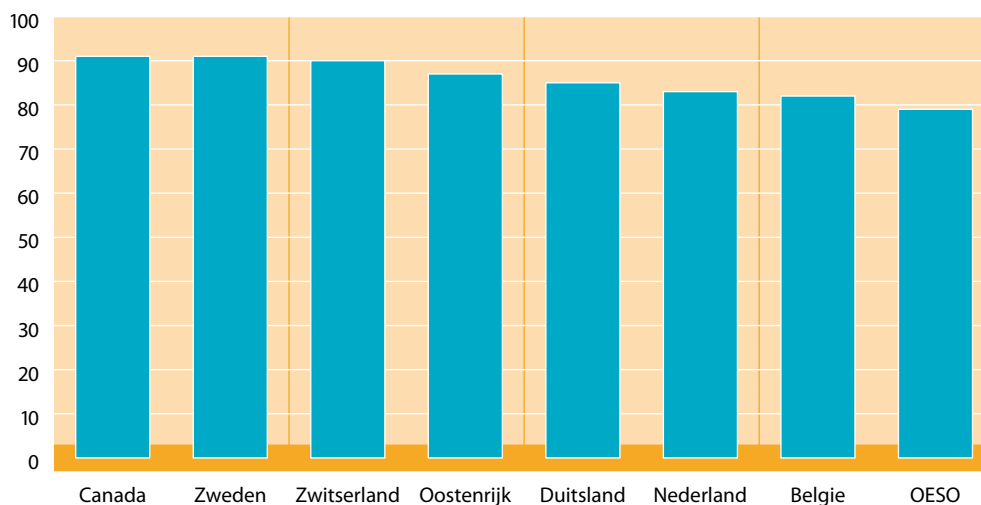
Zes landen vergeleken

In dit hoofdstuk worden zes landen uitgebreider besproken. Als eerste komen landen die vroeg selecteren aan bod, namelijk België (Vlaanderen), Duitsland, Oostenrijk en Zwitserland. Daarna gaan we in op twee landen die laat selecteren, Zweden en Canada. Bij deze keuze is mede gekeken naar de vraag of het thema vroege selectie op de politieke agenda staat of heeft gestaan. Ook is gezocht naar landen die qua cultuur en welvaartsniveau redelijk overeenkomen met Nederland. De Aziatische landen, die in internationale tests goed scoren, zijn daarom minder geschikt.

Landenvergelijkingen zijn interessant en kunnen inspiratie bieden, maar de resultaten moeten ook voorzichtig geïnterpreteerd worden. Gegevens over onderwijsprestaties (PISA, TIMSS en PIRLS; respectievelijk Programme for International Student Achievement; Trends in International Mathematics and Science Study; en Progress in International Reading Literacy Study) kunnen niet zonder meer naast elkaar worden gezet, aangezien er ook achterliggende factoren een rol spelen. Daarbij kan het bijvoorbeeld gaan om de investeringen in onderwijs, de mate van autonomie van de onderwijsinstellingen, de kwaliteit van het onderwijzend personeel en het type werkgelegenheid.⁴¹ Daarnaast kleven er enkele methodologische problemen aan het maken van vergelijkingen tussen landen op onderwijsstelsel en onderwijsprestaties.⁴² Rekening houdend met deze overwegingen is deze vergelijking gemaakt aan de hand van de volgende criteria: resultaten van het stelsel; de deelname aan hoger onderwijs; de verblijfsduur in het primair onderwijs; de beschikbaarheid van een onafhankelijke prestatie- of capaciteitentoets; en institutionele en demografische aspecten.

Hieronder volgen vier figuren om een beeld te geven hoe het Nederlandse stelsel presteert ten opzichte van de genoemde vergelijkingslanden. De eerste twee figuren geven aan 1) welk percentage van de bevolking tussen de 25 en 34 jaar over minimaal een startkwalificatie beschikt en 2) hoeveel procent van de bevolking tussen de 25 en 34 jaar over een diploma hoger onderwijs beschikt.

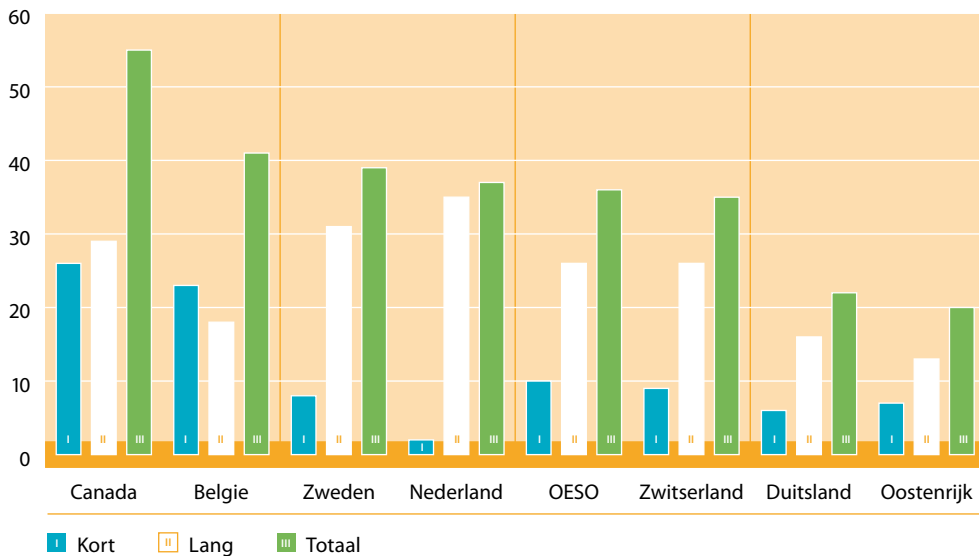
Figuur 1: Percentages 25-34-jarigen met minimaal startkwalificatie (2006)



⁴¹ Gille & Loijens, 2009.

⁴² Reijn, 2008.

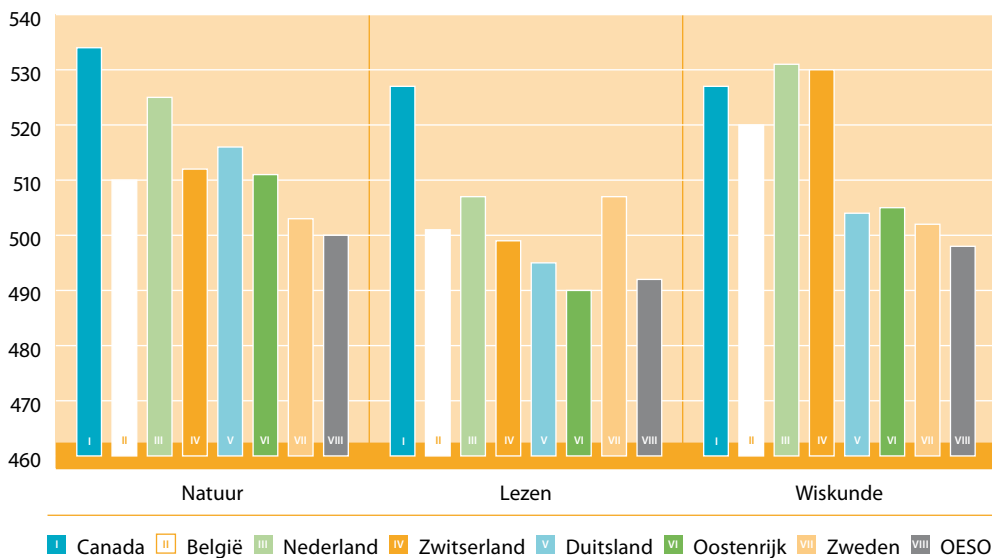
Figuur 2: Percentages 25-34-jarigen met diploma hoger onderwijs (2007)



In Nederland zijn de kortere (beroepsgerichte) opleidingen op tertiair niveau relatief nieuw. Het gaat om de verkorte associate-degree-opleiding in het hoger beroepsonderwijs. Wanneer alleen wordt gekeken naar de instroom in de langere opleidingen op tertiair niveau presteert Nederland goed en zelfs het best van de hier gepresenteerde landen. De deelname aan het hoger onderwijs is het geringst in Duitsland en Oostenrijk.

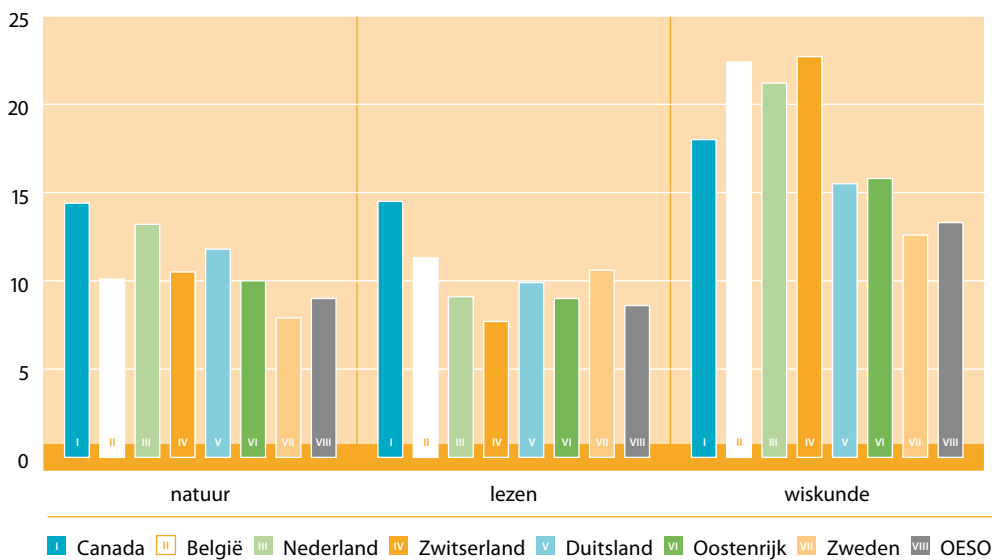
Tabel 3 en 4 laten de PISA-resultaten van 2006 zien. Tabel 3 toont aan wat de gemiddelde score is van de landen op de drie vakgebieden natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde. Tabel 4 selecteert de resultaten van de groep toppresterders.

Figuur 3: Gemiddelde PISA-scores, 15-jarigen (2006)



De landen presteren behoorlijk verschillend op de drie vakgebieden. Op de vakgebieden natuurwetenschappen en lezen presteert Canada het hoogst. Vooral de hoge score van Canada op leesvaardigheid is een opvallende uitschieter. Op het gebied van wiskunde is er een tweedeling te zien, met aan de ene kant Canada, België, Nederland en Zwitserland en aan de andere kant Duitsland, Oostenrijk en Zweden. De verschillen zijn bij de natuurwetenschappen kleiner, maar ook hier doet zich dezelfde tweedeling voor.

Figuur 4: Percentage toppresterders PISA (15-jarigen op niveau 5 en 6), 2006



Wanneer wordt gekeken naar uitsluitend het percentage toppresterders, dan blijkt er weinig samenhang met het selectiemoment, hoewel dat wel verwacht zou kunnen worden. Het stelsel biedt immers mogelijkheden om de goede presteerders eerder af te zonderen. De vroeg selecterende landen Oostenrijk en Duitsland hebben zelfs gemiddeld het laagste percentage toppresterders. Maar ook het laat selecterende Zweden heeft een lager percentage dan Nederland. Canada doet het goed op het gebied van lezen en natuurwetenschappen, maar weer minder goed op het gebied van wiskunde. De belangrijkste conclusie die op basis van de resultaten getrokken kan worden, is dat er andere factoren dan alleen de selectieleeftijd van invloed moeten zijn. Om deze factoren op het spoor te komen volgt nu een beschrijving per land. Achtereenvolgens wordt ingegaan op:

- de huidige structuur van het onderwijsstelsel met een accent op het voortgezet (secundair) onderwijs;
- de huidige prestaties van het onderwijsstelsel;
- (voorgenomen) wijzigingen in het stelsel; en
- (voor zover beschikbaar) effecten van genomen wijzigingen.

3.2 Vlaanderen: omvangrijke vernieuwing secundair onderwijs voorzien

Huidige structuur onderwijsstelsel

Het secundair onderwijs in Vlaanderen duurt in totaal zes jaar. Deze zes jaar zijn onderverdeeld in drie graden van elk twee leerjaren (eerste graad: 12-13- en 13-14-jarigen; tweede graad: 14-15-

en 15-16-jarigen en derde graad: 16-17- en 17-18-jarigen). Bij aanvang van het secundair onderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen de A-stroom (de meerderheid) en de B-stroom. De B-stroom is bedoeld voor de zwakker presterende leerlingen die het primair onderwijs zonder getuigschrift verlaten. In de B-stroom wordt beoogd deze leerlingen alsnog op het niveau te brengen dat nodig is om door te kunnen naar beroepsgericht secundair onderwijs.⁴³ De A-stroom (de meerderheid) volgt gedurende het eerste jaar gemeenschappelijk onderwijs. In de praktijk zijn echter zijn veel secundaire scholen al vanaf leerjaar 1 een school van een bepaald onderwijstype. Veel Belgische leerlingen kiezen daarmee op 12-jarige leeftijd voor een specifieke onderwijsstroom, bijvoorbeeld een school voor technisch secundair onderwijs of algemeen secundair onderwijs. In het tweede leerjaar kiest de leerling uit vier onderwijsvormen: algemeen secundair onderwijs (aso), technisch secundair onderwijs (tso), kunstsecundair onderwijs (kso), of beroepssecundair onderwijs (bso). Binnen deze vier typen bestaan er overigens tal van meer specifieke studierichtingen.

Afronding van een aso-, tso- of kso-opleiding geeft toegang tot een hogeschool of universiteit. Na afronding van het bso kunnen leerlingen nog een zevende specialisatiejaar volgen. Dit vergemakkelijkt de aansluiting op de arbeidsmarkt en geeft tevens toegang het hoger onderwijs. Ook na het tso en kso bestonden tot 2008-2009 nog zevende specialisatiejaren. Deze worden momenteel omgevormd tot se-n-se (secundair na secundair). Het worden kortdurende opleidingen (één, twee of drie semesters) die nauw samenwerken met het bedrijfsleven en/of andere beroepssectoren.

Resultaten huidige stelsel

België kent een relatief lagere instroom van studenten in het universitair onderwijs (30% en 27e plaats van alle OESO-landen). Daar staat tegenover dat België een relatief hoge instroom heeft in het tertiair beroepsgericht onderwijs (37,1%, derde plaats van alle OESO-landen). Er bestaan in België vooral zorgen over de mate waarin het onderwijs sociale achterstanden reproduceert. Onderwijsprestaties en het bereikte onderwijsniveau blijken hier in sterke mate samen te hangen met sociaaleconomische achtergrond. Vooral de schoolloopbanen van allochtone leerlingen verlopen veel vaker problematisch dan die van autochtone leerlingen. Zij starten vaker met een achterstand, blijven vaker zitten en verlaten vaker zonder diploma het onderwijs. Analyses wijzen uit dat het lagere sociaaleconomische milieu een belangrijke oorzaak is: deze leerlingen beschikken hierdoor over minder cultureel kapitaal. Maar ook hun schoolloopbaan in het primair onderwijs speelt een rol: zij raken tijdens het basisonderwijs achter bij hun leeftijdsgenoten, zij stromen lager en later (als gevolg van de B-stroom) het secundair onderwijs in en zij lopen hun achterstand daar niet meer in.⁴⁴

(Voorgenomen) wijzigingen stelsel

Vrij breed is men in Vlaanderen van mening dat de structuur van het secundair onderwijs aan herziening toe is. Er leeft onvrede over de reproductie van sociale achterstanden. Maar ook is er onvrede over het feit dat de praktijk behoorlijk afwijkt van wet- en regelgeving (bijvoorbeeld onderscheiden schooltypen vanaf leerjaar 1). Er ontstaat hierdoor ook een zekere willekeur. De manier waarop leerlingen momenteel worden toegekend aan een specifieke opleiding gebeurt volgens velen momenteel onvoldoende zorgvuldig en is te veel afhankelijk van toevallige omstandigheden. Zo is er in België geen onafhankelijke toets (zoals de Cito-eindtoets

43 Deze leerlingen hebben niet de eindtermen van het primair onderwijs bereikt, om uiteenlopende redenen (beperkte vermogens, taalachterstand, uiteenlopende problematiek). Momenteel volgt circa 6% van de leerlingen onderwijs in de B-stroom. De leerlingen zijn zeer divers, zowel qua capaciteiten als qua leerniveau.

44 Duquet, Glorieux, Laurijssen & Dorsselaer, 2006.

in Nederland). Het oordeel van ouders weegt daardoor relatief zwaar bij de keuze van vervolgonderwijs. Ouders zijn bovendien lang niet altijd goed op de hoogte van diverse schoolsoorten en mogelijkheden.

Het voornemen is om in de komende regeerperiode (2009-2014) de organisatie van het secundair onderwijs te herzien. De commissie-Monard heeft een voorstel voor herziening geformuleerd. In april 2009 kwam de commissie met zijn advies. In het voorjaar van 2010 worden meer concrete voorstellen van de kant van de nieuwe minister verwacht. Uitgangspunt van de commissie-Monard is dat het secundair onderwijs een dubbele doelstelling heeft, namelijk een brede vorming en voorbereiding op doorstroom naar hoger onderwijs of arbeidsmarkt. Om dit te realiseren stelt de commissie onder meer voor om meer aandacht voor brede vorming in de eerste twee leerjaren op te nemen en de aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs te verbeteren door een minder groot aantal vakleraren. Een belangrijke aanbeveling is om de huidige schoolvormen af te schaffen en te vervangen door een aantal 'belangstellingsgebieden' waarvoor leerlingen in het derde leerjaar kiezen: 1) gezondheid, welzijn en samenleving; 2) administratie, handel en economie; 3) natuur, techniek en wetenschappen; en 4) talen, kunst en cultuur. Ook zou vanaf het derde leerjaar het onderwijs moeten worden verdeeld in drie richtingen: een A-richting (arbeidsmarktgericht, niet te verwarren met de oude A-stroom), een D-richting (doorstroming) of een tussenvorm, een A-D-studierichting. In dat geval wordt pas in de derde graad (vijfde leerjaar) definitief gekozen voor de A- of D-richting.

Na zes jaar secundair onderwijs zullen leerlingen volgens het voorstel een diploma op niveau 4 van de (nieuwe) Vlaamse kwalificatiestructuur krijgen. Leerlingen in de A-richtingen kunnen daarmee doorstromen naar het hoger onderwijs. Een deel van deze leerlingen zal een diploma op niveau 3 hebben, maar zij kunnen na een extra schakeljaar ook doorstromen naar het hoger onderwijs. Eerder afronden kan ook, na de tweede graad kunnen leerlingen een diploma op niveau 2 halen en vervolgens doorstromen naar de arbeidsmarkt.

Er zijn daarnaast plannen voor het basisonderwijs. Besloten is dat kinderen bij instroom (6 jaar) van het Vlaamse lager basisonderwijs voldoende de Nederlandse taal moeten beheersen. Zesjarigen moeten ten minste één jaar ingeschreven zijn geweest op een Nederlandstalige kleuterschool en daar ook voldoende aanwezig zijn geweest (twee derde van het schooljaar). Leerlingen die daar niet aan voldoen moeten een taaltoets doen. Uit de toets moet blijken dat hun Nederlands voldoende is om het Nederlandse onderwijs te kunnen volgen. Halen zij de toets niet, dan moeten zij alsnog een jaar Nederlandstalig kleuteronderwijs volgen.

Onderzoek naar effecten wijzigingen

Bovengenoemde wijzigingen betreffen nog louter plannen. De nieuwe minister van Onderwijs komt begin 2010 met meer concrete plannen voor herziening van het secundair onderwijs. Dan zal waarschijnlijk ook meer duidelijkheid gegeven worden over monitoring en evaluatie.

3.3 Duitsland: sterk politiek gekleurd onderwijsstelsel per deelstaat

Huidige structuur onderwijsstelsel

De Duitse eenwording van 1871 heeft het onderwijsstelsel vooralsnog niet bereikt. In feite is er in Duitsland sprake van zestien onderwijsstelsels; iedere deelstaat heeft zijn eigen stelsel en beleid. Toch zijn er een paar algemene karakteristieken te schetsen. De Grundschule voor primair onderwijs duurt in de meeste deelstaten vier jaar, namelijk van het zesde tot het tien-

de jaar.⁴⁵ Daarvoor bezoeken veel kinderen wel een Kindergarten, maar die is vooral gericht op opvang en spelen en veel minder op onderwijsvoorbereiding. In Duitsland wordt dus op tienjarige leeftijd een keuze gemaakt voor de vervolgopleiding. Dit secundair onderwijs kent drie schooltypen: Hauptschule (10-15 jaar, eventueel een extra jaar, vergelijkbaar met de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg van het Nederlandse vmbo), Realschule (10-16 jaar, vergelijkbaar met het havo en de theoretische leerweg) en Gymnasium (10-18/19 jaar, vergelijkbaar met het Nederlandse vwo). De meeste scholen in het voortgezet onderwijs zijn zelfstandige eenheden en bieden één niveau aan. Sinds de jaren zeventig bestaan er ook Gesamtschulen met meerdere schooltypen. In progressieve deelstaten zijn de klassen in deze Gesamtschulen gemengd naar niveau (geïntegreerde versie), in de meer conservatieve deelstaten wordt een model gehanteerd waarbij leerlingen van verschillende niveaus niet bij elkaar in de klas zitten, maar wel in hetzelfde schoolgebouw (coöperatieve versie).

Na afronding van de Hauptschule kunnen leerlingen door naar de Berufsfachschule. Deze biedt onderricht in beroepsspecifieke vakken of een praktische vakinhoudelijke basisvorming in een specifiek vakgebied (commercieel-technisch, economisch, sociaalpedagogisch, enzovoorts) op de werkplek. Daarnaast wordt de algemene vorming uitgebreid en verdiept. Het einddiploma van de Realschule geeft toegang tot een opleiding in een erkend opleidingsberoep en geeft ook het recht om over te stappen naar een een- of meerjarig beroepscollege (Fachhochschulen) of naar een berufliches Gymnasium. Deze Fachhochschulen bieden praktijkgericht en vakoverschrijdend onderwijs en geïntegreerde stages. Een opleiding aan de hogeschool duurt zeven tot acht semesters en leidt tot een hogeschooldiploma (FH-Diplom). De opleiding is ingedeeld in een basis- en een hoofdopleiding, met of zonder stagesemester. Aan het eind moet een examen afgelegd worden. Leerlingen van het gymnasium stromen vaak door naar de universiteit. Er zijn zowel zelfstandige als geïntegreerde universiteiten.

Resultaten huidige stelsel

In 2000 waren de PISA-scores voor Duitsland onverwacht laag. Dit werd veroorzaakt door de lage scores van migrantenleerlingen. Wanneer de migrantengroep buiten beschouwing wordt gelaten, presteert Duitsland gemiddeld. Duitsland presteert ook relatief lager wat betreft doorstroom naar tertiair onderwijs (zie figuur 3). Wel stroomt een aanzienlijk deel door naar kortere opleidingen op tertiair niveau. Onderzoek van Dutschmann (2004) liet zien dat de keuze voor het type vervolgonderwijs in Duitsland sterk wordt beïnvloed door de achtergrond van ouders. Daarnaast is de geboortedatum behoorlijk bepalend voor de schoolloopbaan, zoals onderzoek van Jürges en Schneider (2007) liet zien. Leerlingen die relatief jong het onderwijs instromen vanwege hun geboortedatum (vroegge leerlingen) hebben minder kans om door te stromen naar het gymnasium, het onderwijstype dat voor het verdere leven de meeste kansen biedt.

In de loop der jaren is de instroom van leerlingen in de Hauptschule gedaald ten gunste van de instroom in de Realschule. Hauptschulen worden ook toenemend bevolkt door de zwakste groep leerlingen: leerlingen uit zwakkere sociale milieus, allochtone leerlingen en leerlingen met emotionele en gedragsproblemen. Het imago van de Hauptschule is daardoor verslechterd. De scholen hebben steeds meer moeite om stageplaatsen te vinden; bedrijven zijn steeds minder gemotiveerd om leerlingen van de Hauptschule te plaatsen en stellen hogere eisen aan leerlingen. Werkgevers hebben liever iemand met een Realschule- of Gymnasiumopleiding dan met een Hauptschule-opleiding.

⁴⁵ Met uitzondering van Berlijn en Brandenburg en sinds kort ook Hamburg. Hier duurt het primair onderwijs zes jaar, zie ook stuk over beleidswijzigingen.

(Voorgestelde) wijzigingen

Ook in Duitsland klinken kritische geluiden over het huidige stelsel. Diverse deelstaten voeren momenteel veranderingen door. In Hamburg bijvoorbeeld duurt de basisschool inmiddels zes in plaats van vier jaar, zoals in Berlijn en Brandenburg al langer het geval was. Tegelijkertijd zijn de lestijden in een aantal deelstaten verruimd en maakt men gebruik van een Ganztagschule, min of meer vergelijkbaar met de brede school in Nederland. De grootste veranderingen zijn te vinden op het niveau van Hauptschule en Realschule. In meerdere deelstaten worden deze schooltypen samengevoegd tot één nieuw schooltype. Deze samenvoeging vindt plaats om drie redenen: een daling van het aantal leerlingen, het slechter wordende imago van de Hauptschule, en de matige op- en doorstroom.

In de deelstaat Rheinland-Pfalz is de Realschule+ in het leven geroepen, met twee varianten: de coöperatieve en de geïntegreerde variant. In beide varianten zijn de eerste twee jaar een gezamenlijke Orientierungsstufe. In de coöperatieve variant kiezen leerlingen vervolgens voor een Berufsreife (beroepsstroom) of een Sekundarabschluss (algemeen vormende stroom). Tussentijds wisselen blijft mogelijk; er wordt periodiek gekeken of dat nodig is. Daarbij wordt opstroom meer gestimuleerd dan afstroom. In de geïntegreerde variant is het onderscheid tussen beroepsonderwijs en algemeen onderwijs grotendeels opgeheven en volgen de leerlingen één gemeenschappelijk programma. Leerlingen kiezen hier wel voor een bepaald profiel, gericht op economie, gezondheid of techniek. Ouders bepalen of hun kind naar een geïntegreerde of coöperatieve variant gaat. De (sociaaldemocratische) regering van Rheinland-Pfalz heeft een voorkeur voor de geïntegreerde variant.

In de deelstaat Hamburg zijn in augustus 2009 de Stadtteilschulen van start gegaan: scholen waarin alle schooltypen zijn ondergebracht met uitzondering van het Gymnasium. De overige schooltypen zijn als afzonderlijke vorm opgeheven. Opvallend is dat het mogelijk is op de Stadtteilschule het Abitur te doen, het hoog aangeschreven gymnasium-examen dat toegang geeft tot de universiteit. Leerlingen die op de Stadtteilschule het Abitur willen doen, krijgen daarvoor wel een jaar extra de tijd. Zo moeten ook leerlingen uit achterstandssituaties vaker kunnen doorstromen naar het hoger onderwijs. De deelstaat Saksen is al langer bekend met deze indeling. Daar bestaat naast het Gymnasium alleen de Mittelschule. De eerste twee jaar zijn gemeenschappelijk, daarna worden leerlingen verdeeld over twee niveaus.

In Schleswig-Holstein zijn sinds 2007 Gemeinschaftsschulen in het leven geroepen, bestaande uit alle schooltypen, inclusief de onderbouw van het Gymnasium. Tussen hun tiende en zestiende zitten alle leerlingen op deze scholen bij elkaar. Interne differentiatie is daardoor van groot belang. Scholen kunnen zelf beslissen hoe zij deze differentiatie doorvoeren. Na vijf jaar kunnen leerlingen hun Hauptschule-examen afleggen, na zes jaar het Realschule-examen of het toelatingsexamen voor de bovenbouw van het Gymnasium. Naast de Gemeinschaftsschule blijft het Gymnasium bestaan. Hier kunnen leerlingen ook direct na de Grundschule heen. Een andere wijziging is het verkorten van het Gymnasium van negen naar acht jaar door invoering van volledig dagonderwijs. Het huidige model draagt duidelijk de sporen van een compromis: de SPD had een veel verdergaand scenario ontworpen met ook de opname van de onderbouw van het Gymnasium in de Gemeinschaftsschule. Het CDU heeft echter vastgehouden aan de zelfstandige positie van het Gymnasium.

De ontwikkelingen in de deelstaten Niedersachsen en Bremen laten zien dat stelselherzieningen door gewijzigde politieke verhoudingen weer teruggedraaid kunnen worden. In Niedersachsen bestond sinds 1973 een gemeenschappelijke Orientierungsstufe voor de eerste twee

jaar van de middelbare school. In 2003 hief de nieuwe CDU-regering in de vanouds door de SPD bestuurde deelstaat Niedersachsen de Oriënteringsstufte op: betere leerlingen zouden niet worden uitgedaagd en zwakkere leerlingen zouden er geen betere prestaties door halen. De afschaffing ging gepaard met felle protesten ter linkerzijde. De regering investeerde wel in kleinere klassen om de prestaties te verbeteren. Tot 2008 was het zelfs verboden om een Gesamtschule op te richten. Dit verbod is inmiddels opgeheven, maar scholen mogen alleen fuseren als zij kunnen aantonen dat zij als zelfstandige school onder het minimum aantal leerlingen komen en kunnen garanderen dat er Gymnasium-afdelingen blijven. Bremen kende sinds 1977 een zesjarige Grundschule, maar vanaf 2005 is dit weer vier jaar. De regering heeft hier aangekondigd dat er in ieder geval tot 2020 niets aan het onderwijssysteem veranderen zal.

Critici zijn van mening dat alle genoemde samenvoegingen niet de echte, sterk sociale scheidingslijn oplossen, namelijk die tussen wel of geen Gymnasium. Bovendien moet er ondanks de herzieningen in veel gevallen nog steeds op tienjarige leeftijd gekozen worden. Daarbij geldt dat in sommige deelstaten de mening van de ouders doorslaggevend is bij de keuze voor vervolgonderwijs. In andere deelstaten spelen de schoolprestaties een belangrijker rol en is de invloed van ouders hierbij juist ingeperkt. Duitsland kent noch op landelijk noch op deelstaatniveau een objectieve test (zoals de Cito-toets) op grond waarvan een advies voor het voortgezet onderwijs gegeven wordt.

Onderzoek naar effecten

Opvallend is dat de veranderingen in Duitsland vaak worden ingevoerd zonder proeffase of zonder bewijs van verwachte effecten. Wijzigingen worden door de politiek genomen en vervolgens op deelstaatniveau centraal doorgevoerd. Scholen krijgen wel tijd voor invoering van wijzigingen, maar wanneer dit niet lukt of niet op tijd klaar is, volgt eenvoudigweg sluiting. Wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van de veranderingen is schaars. Er is wel onderzoek verricht naar de effecten van de langere Grundschule: hieruit blijkt dat een langere Grundschule de invloed van sociale achtergrond op schoolprestaties en schooladvies vermindert.⁴⁶ Kinderen zijn ouder waardoor hun niveau beter kan worden ingeschat. Bovendien zitten ze meer jaren op school, waardoor een beter beeld ontstaat van hun capaciteiten. Ook geldt dat oudere kinderen zelf meer invloed hebben op hun schoolkeuze.⁴⁷ In Saksen, waar de Haupt- en Realschule ook zijn samengevoegd, blijken de resultaten van het PISA-onderzoek gemiddeld hoger te zijn dan die van Duitsland als geheel.⁴⁸ Daartegen kan ook worden ingebracht dat Beieren, waar de scheiding in schoolsoorten sterk is en een relatief harde prestatiecultuur heerst, als hoogst scorende deelstaat naar voren komt.

3.4 Oostenrijk: invoering van de 'nieuwe middenschool'

Huidige structuur onderwijsstelsel

Ook in Oostenrijk duurt het primair onderwijs vier jaar (6 tot 10 jaar). Aan het einde van deze periode (kinderen zijn dan rond de 9,5 jaar) wordt de keuze gemaakt tussen twee schooltypen, die allebei vier jaar duren: het lager secundair onderwijs (Hauptschule) of de onderbouw van een algemeen vormende wetenschappelijke secundaire school (AHS, Allgemeinbildende Höhere Schule). Om toegelaten te worden tot de hogere stroom moeten leerlingen goed of zeer goed presteren op de kernvakken taal/lezen en rekenen/wiskunde. Als de prestaties

⁴⁶ Romberg & Storm, 2009.

⁴⁷ Jürges & Schneider, 2007.

⁴⁸ Merkelbach, 2008.

onvoldoende zijn, is een toelatingsexamen mogelijk. In de praktijk speelt ook het advies van de basisschool en de keuze van ouders een rol bij het toewijzen aan een schooltype. De Hauptschule biedt de leerling een basisvorming en geeft de nodige kennis mee voor de overgang naar het hoger secundair onderwijs. De onderbouw van de Allgemeinbildende Höhere Schule biedt een bredere algemene vorming. Na het afronden van een van beide onderwijsvormen kunnen de leerlingen kiezen uit verschillende opleidingsmogelijkheden. Ze kunnen kiezen tussen een beroepsgerichte of een algemeen vormende (AHS) opleiding. Een beroepsgerichte opleiding kan worden gevolgd via een tweeledig opleidingsstelsel (leertijd- plus deeltijdonderwijs), in het beroepsgerichte secundair onderwijs (BMS) of in het hoger secundair beroeps- onderwijs (BHS). Leerlingen in de hogere stroom moeten een entree-examen doen om toegang te krijgen tot de universiteit.

Resultaten huidige stelsel

In 2000 haalde Oostenrijk opgelucht adem toen bleek dat de PISA-scores duidelijk beter waren dan die van Duitsland. In 2003 scoorde Oostenrijk echter veel slechter dan in 2000. Dit bleek achteraf met de steekproef te maken te hebben; in 2000 was de Hauptschule sterk ondervertegenwoordigd. De resultaten van 2000 zijn vervolgens naar beneden bijgesteld, waardoor het verschil met 2003 niet meer significant was. In 2006 behaalde Oostenrijk scores vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde.

Hoe jonger leerlingen het onderwijs instromen, hoe groter de kans op een keuze voor een lager onderwijstype. Er is sprake van een sterk effect op de keuzes die gemaakt worden tussen het vijfde en achtste leerjaar. In stedelijke gebieden houdt dit effect bovendien lang aan. Ander onderzoek gaat in op de effecten van leeftijdsgenoten op leerprestaties in het Oostenrijkse onderwijs.⁴⁹ Het blijkt dat vooral kinderen met een lagere sociale achtergrond profiteren van klasgenoten. Vooral hun leesprestaties worden erdoor verbeterd, bij rekenen/wiskunde is het effect minder. Er lijkt bovendien sprake van asymmetrie in het voordeel van laagpresterende leerlingen: laagpresterende leerlingen profiteren van beter presterende leeftijdsgenoten, terwijl leerlingen die beter presteren nauwelijks een negatief effect lijken te ondervinden van hun minder presterende leeftijdsgenoten.

(Voorgestelde) wijzigingen

Net als in Duitsland wordt ook in Oostenrijk een debat gevoerd over de gevolgen van de vroege selectie. Duidelijk is dat de scholen van de twee onderwijsstromen (beroepsgericht en algemeen vormend) niet alleen verschillen qua onderwijsprogramma, maar ook in kwalificaties en salarisniveau van leraren.⁵⁰ Met ingang van het schooljaar 2007-2008 is de Neue Mittelschule (NMS) als proef van start gegaan: een school voor 10-14-jarigen als zelfstandige onderbouw van het voortgezet onderwijs. De proef loopt in ieder geval tot en met 2013, waarna bij een positief resultaat de Neue Mittelschule definitief wordt ingevoerd. Er wordt gewerkt met flexibele leergroepen, die per vak/leergebied en per periode steeds opnieuw worden samengesteld. Groepen worden enigszins heterogeen samengesteld om te bereiken dat zwakkere leerlingen profiteren van sterkere leeftijdsgenoten. Naast onderwijs in deze kleine, wisselende groepen wordt gebruikgemaakt van vernieuwende vormen als zelfstandig leren, coöperatief leren en vakoverstijgend onderwijs (thematisch of via projecten). Leraren (die voorheen werkzaam waren in verschillende schooltypen) werken samen in teams om ervoor te zorgen dat zowel algemene vorming als het onderwijs in beroepsgerichte vakken van een voldoende kwaliteit

⁴⁹ Schneeweis & Winter-Ebmer, 2006

⁵⁰ Schneeweis & Zweimüller, 2009.

is. Vorderingen worden individueel gevolgd met het oog op individuele afstemming van het onderwijs. Meer getalenteerde leerlingen kunnen individueel verdiepingscursussen volgen. In de meeste gevallen gaat het om volledig dagonderwijs, met een aanbod van extracurriculaire activiteiten. De Neue Mittelschule moet een 'proeftuin' worden voor verbeteringen van het gehele Oostenrijkse schoolsysteem. Dit nieuwe schoolsysteem moet dus niet alleen de kansen van kinderen vergroten, maar ook leiden tot verandering van het nogal klassieke onderwijs zelf. Trefwoorden van het onderwijs op de Neue Mittelschule zijn geïndividualiseerd leren, vakoverstijgend onderwijs, praktijkoefeningen, peer-learning. Iedere leerling krijgt zijn eigen leerplan met oefeningen, herhaling, verrijkingstof en creatieve opgaven op het gebied van ten minste Duits, Engels en wiskunde. Vanaf het derde leerjaar (de kinderen zijn dan twaalf jaar oud) nemen alle leerlingen deel aan praktische oefeningen buiten de school, bijvoorbeeld in bedrijven, winkels en verzorgingshuizen.

In 2008-2009 is men begonnen met 67 scholen. Het enthousiasme was vooral groot in de provincies Stiermarken (Steiermark) en Vorarlberg: respectievelijk een progressieve en een traditionele provincie. In het schooljaar 2009-2010 is het aantal Neue Mittelschulen gestegen tot 244 met in totaal 801 klassen. Ook in provincies die van oudsher tegen dit soort scholen zijn (met name Tirol) is nu een aantal Neue Mittelschulen van start gegaan. De scholen zijn nu veel beter verdeeld over Oostenrijk. Het gaat in vrijwel alle gevallen alleen om een Hauptschule die zich als Neue Mittelschule heeft aangemeld. In principe is het ook mogelijk dat een Allgemeinbildende Höhere Schule zich aanmeldt om samen met een Hauptschule een Neue Mittelschule te worden, maar dat is vooralsnog alleen in Wenen, Stiermarken (Graz) en Karinthië (Klagenfurt) in beperkte mate het geval. Deelname van een Gymnasium kan niet afgedwongen worden. Niet alleen openbare, maar ook private (katholieke, protestantse en joodse) scholen zijn bij het experiment betrokken.

De regionale cijfers maken duidelijk dat de initiatieven zich niet beperken tot de stedelijke gebieden met veel migranten. Juist in landelijke gebieden als Vorarlberg is de animo onder scholen groot. Dit heeft ongetwijfeld ook te maken met het feit dat in deze regio's sowieso weinig Gymnasiums te vinden zijn, waardoor leerlingen toch al grotendeels naar dezelfde scholen gaan. De Neue Mittelschule wordt in deze regio's vooral als motor voor kwaliteitsverbetering gezien en niet zozeer als middel tegen segregatie. In de steden is de concurrentie en de aantrekkingskracht van het Gymnasium veel groter. Alleen in Wenen is bewust getracht een aantal Allgemeinbildende Höhere Schulen bij de proef te betrekken, hetgeen gelukt is.

Onderzoek naar effecten wijzigingen

Het project wordt wetenschappelijk begeleid door het BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) in Graz. Het grootste probleem dat met de evaluatie verbonden is, betreft het ontbreken van een adequate controlegroep. De Neue Mittelschulen hebben zich immers zelf aangemeld en zijn dan ook vrij willekeurig over het land verspreid. En hoewel alle scholen zich mochten aanmelden, zijn het hoofdzakelijk Hauptschulen die deelnemen aan het NMS-experiment. Zoals eerder gezegd zijn de regionale verschillen groot: van nagenoeg 100% van de scholen in Vorarlberg tot amper 10% van de scholen in Wenen. Daarentegen is in Wenen de Allgemeinbildende Höhere Mittelschule relatief sterk vertegenwoordigd, terwijl deze in de meeste andere gebieden volledig ontbreekt. De Neue Mittelschule moet de beleidsvrijheid van scholen vergroten. Dit zal leiden tot grotere verschillen tussen scholen met daardoor grotere vergelijkingsproblemen. Ten slotte ligt voor een aantal scholen de motivatie vooral in de beschikbare extra financiële middelen en niet zozeer in de inhoud of de wens om bijvoorbeeld meer leerlingen door te laten stromen naar het Gymnasium. De doelen van wat men met de NMS wil bereiken zullen dan ook

per school wat verschillend liggen. Het BIFIE heeft ten behoeve van de evaluatie een aantal dimensies gekozen, waarop de effecten van de Neue Mittelschule worden beoordeeld. Er zijn vijf categorieën van criteria geformuleerd: verschuiving leerlingenstromen (bevorderen van kansengelijkheid), doorstroom naar hogere vormen van vervolgonderwijs, verbetering van het schoolklimaat, bevordering van competenties docenten, en verbetering van de kwaliteit van het onderwijs zelf. Per onderwerp is een aantal indicatoren aangegeven. Tijdens de vier jaar dat de Neue Mittelschule loopt worden de leerlingen een aantal keer getest, zodat hun eigen ontwikkeling wordt gevolgd. Deze resultaten worden vergeleken met resultaten van leerlingen die niet op een Neue Mittelschule zitten.

3.5 Zwitserland: verzet tegen harmonisering onderwijs kantons

Huidige structuur onderwijsstelsel

Het onderwijssysteem in Zwitserland is voornamelijk kantonaal georganiseerd. Dit betekent dat elk kanton in principe een eigen onderwijssysteem heeft. Centraal geregeld zijn onder meer de leerplicht, de kwaliteitseisen en de vakantietijden. De kantons komen samen in de Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), om met elkaar afspraken te maken. Het funderend onderwijs bestaat in Zwitserland uit twee jaar kleuterschool (sinds 1999 verplicht in veertien kantons, in de andere kantons nog op basis van vrijwilligheid), zes jaar basisonderwijs en minimaal drie jaar eerste fase voortgezet onderwijs. In zes kantons duurt deze eerste fase van het voortgezet onderwijs vier of vijf jaar. De eerste fase van het voortgezet onderwijs (Sekundarstufe 1) kan op verschillende manieren gestalte krijgen: via een gedeeld model, een coöperatief model of een geïntegreerd model. Het gedeelde model biedt de minste kansen om tussentijds van niveau te wisselen. Het coöperatieve model werkt met stamgroepen; leerlingen zitten qua niveau bijeen in een stamgroep, maar hebben sommige vakken gemeenschappelijk. In het geïntegreerde model hebben de leerlingen vooral gemeenschappelijk les. In de meerderheid van de kantons is de gedeelde variant dominant, dus met een relatief sterke scheiding naar niveau. Er zijn drie niveaus in de Sekundarstufe 1. Toegang tot een hoger niveau dan het basisniveau kan alleen op advies van de leraar van de basisschool. Na de eerste fase van het voortgezet onderwijs stromen de leerlingen door naar het Gymnasium (Gymnasiale Maturitätsschulen), de Fachmittelschule, de Berufslehre of het Eidgenössische Berufsattest. Twee derde van de jonge Zwitsers gaat naar een beroepsopleiding, een derde naar het algemeen onderwijs. De verschillende vervolgopleidingen duren twee tot vier jaar.

Resultaten huidige stelsel

De resultaten van de PISA-testen zijn met name tussen 2000 en 2003 aanzienlijk verbeterd. De resultaten van Zwitserland zijn op dit moment vergelijkbaar met of iets lager dan die van Nederland. Bij de PISA-testen scoren de Zwitserse leerlingen goed op het gebied van wiskunde; bij lezen en de natuurwetenschappen zijn de resultaten iets slechter. Wel wordt geconstateerd dat de prestaties van allochtone leerlingen achterblijven en dat de invloed van het ouderlijk milieu tamelijk groot is.⁵¹ De scholen in de Franstalige kantons laten minder grote verschillen in opbrengsten tussen scholen en leerlingen zien dan de Duitstalige kantons.⁵² Het percentage inwoners tussen 24 en 35 met een startkwalificatie is hoger dan in Nederland; het percentage inwoners tussen 24 en 35 met een diploma in het hoger onderwijs is ongeveer hetzelfde. Opvallend is dat het aantal plaatsen in het Zwitsers hoger onderwijs hoger is dan het aantal aanmeldingen vanuit de eigen bevolking. Buitenlandse studenten zijn dan ook nood-

⁵¹ Organisation for Economic Co-ordination and Development, 2007a.

⁵² *Das schweizerische Bildungssystem* (z.j.).

zakelijk.⁵³ Zwitserland heeft een relatief duur onderwijssysteem en bevindt zich qua uitgaven in de hoogste regionen, vergelijkbaar met de Scandinavische landen. Dit wordt vooral verklaard door de hoge salarissen van het onderwijzend personeel.

(Voorgestelde) wijzigingen onderwijsstelsel

Sinds een aantal jaar wordt voor het funderend onderwijs getracht meer eenheid te scheppen door de regels te harmoniseren. In 2006 konden de Zwitsers zich via een referendum uitspreken over de nieuwe plannen; 86% stemde ermee in. Na een aantal wetgevingstrajecten is vanaf 1 augustus 2009 de 'interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule' van kracht, kortweg het 'HarmoS-Konkordat' genaamd. De doelen zijn velerlei: het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs, een verlenging (vervroeging) van de leerplicht, het mogelijk maken van voorschoolse educatie, het vastleggen van leerstandaarden (voor het vierde, achtste en elfde schooljaar), en het invoeren van kwaliteitszorginstrumenten. Ook het verhogen van de sociale mobiliteit en het bevorderen van de doorstroom naar hoger onderwijs is een expliciet doel.⁵⁴ Het onderwijs wordt vervroegd en verlengd: alle leerlingen gaan straks uiterlijk op hun vijfde naar de basisschool, die acht jaar duurt. Rond het achtste levensjaar is er een overgangsmoment om te zien of kinderen kunnen doorstromen naar de bovenbouw van de basisschool. Dit overgangsmoment moet flexibel zijn en afhankelijk van de capaciteiten van de leerling.

Het concordaat bestaat uit afspraken tussen kantons onderling en met Liechtenstein. Een deel van de kantons heeft inmiddels het concordaat ondertekend, maar het is allerm minst zeker dat de andere kantons op korte termijn zullen volgen.⁵⁵ Er is zelfs een Kantonaal Burgercomitee Nein zu Harmos gevormd.⁵⁶ De tegenstanders zijn het onder meer niet eens met de vervroeging van de leerplicht, de verlenging van de schooldag, en het inperken van de autonomie van de kantons en afzonderlijke scholen; gevreesd wordt voor staatsonderwijs. Minimaal tien kantons moeten met het verdrag instemmen. Mocht dit gebeuren, dan krijgen de kantons tot uiterlijk 2015 de tijd om hun wetgeving en schoolsysteem aan de nieuwe eisen aan te passen. Vooruitlopend op de nieuwe structuur zijn in een aantal kantons proefprojecten gestart om de kleuterschool samen te voegen met het eerste en tweede jaar van de lagere school.

Onderzoek naar effecten wijzigingen

De leerstandaarden worden onder begeleiding van de EKD wetenschappelijk opgesteld aan de hand van referentieniveaus. De mate waarin kantons erin slagen deze standaarden te behalen is volgens artikel 10 van het concordaat een 'voortdurende zaak' en zal worden samengevat in een nationale Bildungsmonitor.

3.6 Zweden: gemiddelde prestaties in sociaal gemengd systeem

Structuur onderwijsstelsel nu

In Zweden gaat de leerplicht pas in op zevenjarige leeftijd, maar vrijwel alle kinderen gaan daarvoor naar een vorm van voorschoolse kinderopvang. De scheidslijn tussen opvang en school is dun: onderwijs, opvang en vrijetijdsbesteding zijn vaak geïntegreerd. Na de zesjarige onderbouw van de basisschool volgt een periode van drie jaar die als bovenbouw van de basisschool wordt gezien. In deze fase kunnen leerlingen hun basispakket aanvullen met keu-

⁵³ OECD Studie (2006).

⁵⁴ <http://de.wikipedia.org/wiki/HarmoS-Konkordat>

⁵⁵ *HarmoS ist tot* (2010).

⁵⁶ www.nein-zu-harmos.ch.

zevakken, mede afhankelijk van het aanbod van de school. Leerlingen zijn zestien jaar wanneer ze hun keuze voor vervolgonderwijs moeten maken. Tot die leeftijd volgen alle leerlingen hetzelfde programma. Na het verplichte basisonderwijs stroomt 98% van de leerlingen (rond 90% zonder herexamens) door naar het sinds 1970 bestaande driejarige vervolgonderwijs aan een Gymnasiesskola. Hier zijn de scholen groter, met gemiddeld 485 leerlingen. De doorgaans 16 tot 20 jaar oude leerlingen kunnen kiezen uit zeventien onderwijsprogramma's, waarvan veertien beroepsopleidingen en drie vormen van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. Voor iedereen verplichte onderdelen zijn Zweeds, Engels, staatsinrichting, levensbeschouwing, wis- en natuurkunde, gezondheidsleer, gymnastiek en expressievakken. Uitgangspunt is dat klassen zo veel mogelijk naar sociale herkomst gemengd zijn, maar dat het curriculum op maat is toegesneden. Naast het feit dat in de Scandinavische landen het onderwijs gebaseerd is op het ideologische principe dat iedereen dezelfde mogelijkheden moet hebben, is er ook een praktische reden. Dit systeem is namelijk de eenvoudigste en meest efficiënte manier om in dunbevolkte landen een toegankelijk systeem van voortgezet onderwijs op te zetten. Een gedifferentieerd stelsel als het Nederlandse is in Zweden (en ook in Finland en Noorwegen) gewoonweg niet te vullen.

De landelijke overheid is in Zweden verantwoordelijk voor het curriculum, de nationale doelen en de richtlijnen voor het publieke onderwijsstelsel. Daarnaast stelt de landelijke overheid het aantal plaatsen op lerarenopleidingen vast. In landelijke cao's in het onderwijs worden afspraken gemaakt over scholing, werkdruk en werktijden, en worden mogelijkheden geboden voor lokale afspraken (à la carte). Verder heeft het landelijk onderwijsagentschap Skolverket een belangrijke rol in het maken van richtlijnen en in de kwaliteitszorg voor het hele stelsel van primair en secundair onderwijs (en voorschoolse educatie), inclusief ramingen van de onderwijsarbeidsmarkt.

Resultaten onderwijsstelsel nu

In de PISA-onderzoeken bevindt Zweden zich op een gemiddeld niveau. De resultaten zijn niet echt slecht, maar ook niet erg hoog voor een welvarend westers land. Qua prestaties in de natuurwetenschappen scoort Zweden iets boven het OESO-gemiddelde (503 respectievelijk 500), maar ruim onder Nederland. Ook Duitsland en Oostenrijk scoren wat dit punt betreft beter. Met de leesvaardigheid is het in Zweden beter gesteld: de score is 507, hetzelfde als Nederland. Dit betekent een tiende plaats in de rangorde. Op het gebied van wiskunde is de positie van Zweden vergelijkbaar met die bij de natuurwetenschappen; ongeveer rond het OESO-gemiddelde.⁵⁷

Het aantal studenten in het hoger onderwijs is de afgelopen jaren fors toegenomen. Van de 25-34-jarige bevolking heeft nu 37% een hogeronderwijsdiploma, terwijl dit in de leeftijdscategorie 55-64 jaar voor 25% geldt.⁵⁸ Dit percentage zou nog hoger kunnen zijn als Zweden erin zou slagen het rendement van het hoger onderwijs te vergroten. In Zweden haalt 61% van degenen die met een hogeronderwijsstudie beginnen de eindstreep, het OESO-gemiddelde is 70%.

⁵⁷ Organisation for Economic Co-ordination and Development, 2007b.

⁵⁸ Organisation for Economic Co-ordination and Development, 2007b.

Structuur huidige onderwijsstelsel⁵⁹

In Canada zijn de provincies zelf verantwoordelijk voor het onderwijs op lager, middelbaar en hoger niveau. Het onderwijsstelsel is in de achttiende en negentiende eeuw door Frankrijk en Groot-Brittannië beïnvloed, maar heeft zich in de loop der tijd steeds meer gericht naar de Verenigde Staten. Toch zijn in vergelijking met de Verenigde Staten de verschillen tussen instellingen naar niveau, inhoud en kwaliteit kleiner gebleven. De leerplicht loopt in de meeste provincies van 6 tot en met 16 jaar. Begonnen wordt met zes jaar lager onderwijs, gevolgd door zes jaar voortgezet onderwijs. Hoe de onderwijsjaren tot en met het zestiende jaar zijn verdeeld, verschilt per provincie. De verdeling 6+3+3 (elementary, junior high en senior high) komt het meest voor, maar er zijn ook verdelingen 8+4 en 6+6. In Quebec is de verdeling zes jaar lager onderwijs (école primaire) en vijf jaar voortgezet onderwijs (école secondaire).

Het voortgezet onderwijs is in Canada vooral algemeen vormend, maar met de mogelijkheid om jaarlijks een of meer beroepsgerichte vakken te volgen. Het basiscurriculum in de Engelstalige provincies is Engels, wiskunde, natuurwetenschappen, maatschappijvakken, beeldende kunst en lichamelijke oefening. Daarnaast wordt elk jaar een aantal keuzevakken aangeboden. Er is sprake van een redelijke differentiatie in niveau. Aan het einde van het twaalfde studiejaar krijgt echter iedereen hetzelfde High School Diploma, ongeacht het gevolgde programma. Wel wordt een onderscheid gemaakt in het aantal behaalde punten. Wie toegelaten wil worden tot het hoger onderwijs dient meer punten te halen dan het minimum voorschrijft. In Quebec wordt het voortgezet onderwijs afgesloten met een Diplôme d'Études Secondaires.

Het hoger onderwijs kent een vrij strenge selectie aan de poort. Vakkenlijsten en behaalde punten spelen daarbij een belangrijke rol. Ook erkennen de provincies niet integraal elkaars opleidingen. Iemand die in een andere provincie wil studeren dan waar hij of zij het High School Diploma heeft gehaald, kan stuiten op aanvullende eisen. Wil men in Quebec naar de universiteit doorstromen, dan is na het voortgezet onderwijs nog een tweejarige opleiding aan een Collège d'Enseignement Général et Professionnel nodig. Ook kunnen aan deze colleges beroepsgerichte programma's van drie jaar worden gevolgd, die direct opleiden voor de arbeidsmarkt.

Resultaten onderwijsstelsel nu

In de PISA-onderzoeken scoort Canada erg goed. Bij de natuurwetenschappen staat het land op de derde plaats (534 punten), bij taalvaardigheid op de vierde plaats (527 punten) en bij wiskunde op de zevende plaats (527 punten). Bij wiskunde scoort Nederland overigens hoger met 531 punten. In zowel Canada als Nederland zijn de prestaties voor wiskunde gedaald, vooral bij de meisjes. De OESO vindt dat Canada sterk is in het leveren van een kwalitatief hoogstaand onderwijs aan mensen in de leeftijd tussen 5 en 25 jaar in combinatie met relatief bescheiden uitgaven. De situatie in Canada geeft aan dat ook in een comprehensief systeem hoge scores en een hoog aandeel leerlingen in het hoger onderwijs mogelijk zijn. Kritiek is er echter ook: het onderwijs is te weinig gericht op beroepsvaardigheden, te veel mensen zijn functioneel analfabeet, er wordt te weinig gebruikgemaakt van volwassenenonderwijs, en er zijn te weinig afgestudeerden en promoties op het gebied van technische studies.⁶⁰ Ook staan universiteiten bij de meeste jongeren ten onrechte te veel als 'hoger' aangeschreven, waardoor de

⁵⁹ Nuffic, 2009.

⁶⁰ www.conferenceboard.ca/HCP/Details/Education.aspx

belangstelling voor het hoger beroepsonderwijs relatief laag is, terwijl de samenleving wel veel behoefte aan afgestudeerden van deze opleidingen heeft.⁶¹

3.8 Conclusie: prestaties stelsel hangen niet sterk samen met selectiemoment

De inkkjes in de zes besproken landen leren ons verschillende zaken. Ten eerste: niet alleen de leeftijd van de leerling, maar ook de verblijfsduur in het primair onderwijs doet ertoe bij selectie. Naarmate deze periode korter is, is het lastiger een juiste inschatting van het capaciteitsniveau van de leerling te maken. In Nederland is deze periode (acht jaar) aanmerkelijk langer dan in Duitsland en Oostenrijk (vier jaar) en ook langer dan in België en Zwitserland (zes jaar). Ten tweede speelt de beschikbaarheid van een onafhankelijke prestatie- of capaciteitentoets (zoals de Cito-eindtoets) een rol. Wanneer een dergelijke toets er niet is (zoals in de hier besproken landen met vroege selectie), is de beslissing over toewijzing meer subjectief en van meer toevallige factoren afhankelijk, zoals de ouders en het opleidingsniveau van ouders. Ten derde: institutionele aspecten zijn belangrijk. Nederland, Canada en Zweden hebben voornamelijk scholengemeenschappen, Oostenrijk en Duitsland hebben meer afzonderlijke scholen. Overigens kan ook een extern geïntegreerd systeem een hoge mate van interne differentiatie hebben. Ten vierde blijkt dat voorgenomen wijzigingen niet louter worden ingezet vanwege de vroege selectie. Krimp van het aantal leerlingen en imago-problemen van de lagere schooltypen spelen ook een belangrijke rol. De ingevoerde veranderingen zijn te recent om iets te kunnen zeggen over effecten. Systematische evaluatie blijft echter in veel gevallen achterwege (zoals in bepaalde deelstaten van Duitsland) of wordt gekenmerkt door forse steekproefproblemen, omdat scholen uitsluitend op basis van vrijwilligheid meedoen (zoals in Oostenrijk).

Naast vroeg selecterende landen zijn ook Canada en Zweden als voorbeelden van meer comprehensieve stelsels aan bod gekomen. De onderwijspositie in deze landen is goed; Canada en Zweden hebben een hoogopgeleide bevolking. Wel is er op dit punt sprake van een behoorlijk verschil tussen Canada en Zweden, terwijl het verschil tussen Zweden en Nederland relatief klein is. Wanneer we kijken naar het percentage toppresterders in het land, scoort Canada goed, maar Zweden laag. Zweden scoort bovendien gemiddeld lager dan de hier besproken vroeg selecterende landen. Het moment van selectie kan niet als onderscheidende variabele worden aangemerkt. Wat betreft het hoger onderwijs heeft Nederland het hoogste percentage gediplomeerden in de langere opleidingen (althans van de bevolking tussen 25 en 34 jaar); hierbij speelt een rol dat kortere opleidingen hier ontbreken of pas recent gestart zijn.⁶² De deelname aan het hoger onderwijs in Nederland is circa 47% van de leeftijdsgroep, de deelname uit de groep niet-westerse allochtone Nederlandse studenten is in ruim tien jaar meer dan verdubbeld. Wel is het rendement nog te laag.

61 Human resources and Skills Development Canada, 2004.

62 Deze korte ho-opleidingen kunnen twee effecten hebben; een substitutie-effect (studenten kiezen kort hoger onderwijs in plaats van lang hoger onderwijs) of een uitbreidingseffect (per saldo meer studenten in het hoger onderwijs). Vooral nog wordt verondersteld dat beide effecten elkaar neutraliseren.

De minister heeft de Onderwijsraad gevraagd een overzicht te maken van de huidige relevante nationale en internationale studies naar vroege selectie. De onderzoeksuitkomsten zijn niet eenduidig, maar als grote lijn kan worden vastgesteld dat vroege selectie voor lagere sociale klassen nadeliger is dan voor hogere sociale klassen.

4

Onderzoek naar effecten van vroege selectie

De raad beoordeelt de inrichting van het onderwijs en ontwikkelingen daarbinnen aan de hand van vijf criteria: kwaliteit, toegankelijkheid, doelmatigheid, keuzevrijheid en sociale cohesie.⁶³ Passen we de criteria toe op het vraagstuk van (de effecten van) vroege selectie, daarbij oog hebbend voor het verschil tussen externe en interne differentiatie, dan leidt dit tot een analyse van het onderzoeksmateriaal op de volgende onderwerpen:

- kwaliteit: onderwijsprestaties, deelname aan hoger onderwijs, de mate van spreiding in onderwijsprestaties (als indicator voor de mate waarin ieder de kans krijgt zijn talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen), het imago van scholen van het laagste schooltype, en de mate waarin onderwijs voldoet aan eisen van vervolgonderwijs (responsiviteit);
- toegankelijkheid: gegevens over deelname aan de diverse schooltypen en gegevens over door- en opstroom en de mate waarin onderwijsprestaties en deelname aan hoger onderwijs afhankelijk zijn van sociale klasse en etniciteit;
- doelmatigheid: gegevens over kosten en baten van opleidingsroutes, gegevens over kosten van stapeling, enzovoort;
- keuzevrijheid: uitkomsten van enquête onder ouders en de mate van variëteit van het onderwijsaanbod; en
- sociale cohesie: de mate waarin sprake is van segregatie tussen scholen, dan wel de mate waarin er sprake is van sociale menging binnen scholen.

In dit hoofdstuk zal steeds worden ingegaan op de samenhang met vroege selectie. Zijn er aanwijzingen dat gevonden uitkomsten worden veroorzaakt door vroege selectie of hangen de aangetroffen verschillen vooral met andere factoren samen? Hieronder wordt per thema ingegaan op gevonden effecten. Allereerst worden de (soms tegengestelde) veronderstellingen genoemd. Wat zijn de veronderstelde effecten of samenhangen? Daarna volgen de uitkomsten van studies naar effecten van vroege selectie. Tot slot wordt een weging en mogelijke verklaringen van gevonden uitkomsten gegeven. In de conclusie van dit hoofdstuk worden de veronderstellingen gehouden tegen het licht van de aangetroffen bevindingen.

⁶³ Zie bijvoorbeeld ook Onderwijsraad, 2005b.

Kwaliteit: meer uitdaging voor getalenteerden in vroegselecterend systeem

Veronderstellingen

- Bij vroege selectie worden leerlingen al vroeg in relatief homogeen samengestelde schooltypen geplaatst. Volgens sommigen stellen homogeen samengestelde groepen beter in staat tot afstemming van het onderwijs op de leerlingen, wat de leerprestaties ten goede komt. Volgens anderen zijn homogeen samengestelde groepen nadelig voor vooral de lager presterende leerlingen. Juist zij hebben belang bij een zekere mate van heterogeniteit, zodat zij zich kunnen optrekken aan beter presterende klasgenoten.
- Bij vroege selectie is de kans groot dat een deel van de leerlingen vanwege dit vroege moment te laag wordt ingeschat wat betreft hun capaciteiten. Het gaat om leerlingen die op het moment van selectie niet de prestaties laten zien waartoe zij op grond van hun capaciteiten wel in staat zijn: oftewel de laatbloeiers (zij hebben meer tijd nodig om talenten te laten zien), de leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond (zij hebben meer tijd nodig doordat zij beschikken over minder cultureel kapitaal) en allochtone Nederlandse leerlingen (zij hebben meer tijd nodig vanwege minder cultureel kapitaal en mogelijke taalachterstand). Deze leerlingen worden daardoor aan een lagere stroom toegewezen dan zij zouden kunnen.
- Vroeg selecterende landen hebben een gestratificeerd stelsel met verschillende schooltypen naar niveau. De kans is groot dat het laagste schooltype door een opeenstapeling van factoren een slecht imago krijgt. Dit schooltype trekt leerlingen met minder leerpotentieel en minder cultureel kapitaal, en leerlingen die vaker te kampen hebben met leer- en/of gedragsproblemen. Leraren werken hier minder graag, waardoor de best opgeleide of best functionerende leraren niet op deze scholen terecht komen. Deze zaken tezamen hebben een negatief effect op de geboden onderwijskwaliteit van de scholen van het laagste type.
- Een vroeg selecterend onderwijsstelsel stelt beter in staat onderwijs aan te bieden dat goed aansluit op de eisen van vervolgonderwijs en arbeidsmarkt.

Uitkomsten studies binnen één land: vroege selectie nadelig voor leerlingen met lagere sociaaleconomische achtergrond.

Als eerste wordt ingegaan op uitkomsten van studies die zijn uitgevoerd binnen één land (vooral volgens een quasi-experimentele opzet). De bewijskracht van deze studies is groter dan die van studies die gebruikmaken van internationale vergelijkingen. In internationale vergelijkingen is het namelijk erg lastig (zo niet onmogelijk) om te controleren voor alle verschillen tussen landen. In Nederland is op het gebied van vroege selectie één studie verricht door het CPB.⁶⁴ Het CPB heeft gebruikgemaakt van de resultaten van het voel-onderzoek (voortgezet onderwijs cohort leerlingen) onder leerlingen die in 1989, 1993 en 1999 het voortgezet onderwijs instroomden. Het blijkt dat leerlingen met een mavo-advies beter presteren in een een- of tweejarige mavo-havo-brugklas dan in een categoriale mavo. De eerstgenoemde leerlingen nemen vaker deel aan het hoger onderwijs (instroom stijgt van 35% naar 39%) en zij halen ook vaker een diploma hoger onderwijs (toename van 22% naar 26%).⁶⁵ Bovendien hebben zij gemiddeld een half jaar korter nodig om het hoger onderwijs te bereiken. Leerlingen met een havo-advies worden bovendien niet negatief beïnvloed door de aanwezigheid van

⁶⁴ Elk, Steeg & Webbink, 2008.

⁶⁵ Uit de cijfers blijkt echter ook dat in de mavo-havo-brugklassen 5% meer leerlingen doorstroomden naar een lagere schoolsoort dan mavo. Bulterman-Bos, 2009.

leerlingen met een lager mavo-advies.⁶⁶ Als verklaring noemt het CPB dat leerlingen met een mavo-advies in een gecombineerde brugklas op een brede scholengemeenschap makkelijker direct kunnen doorstromen naar het havo en daarmee naar het hoger onderwijs.⁶⁷ De vraag is wel of de inrichting van het onderwijs (gemengde of categoriale brugklas) de enige verklarende factor is. Gevonden prestatieverschillen kunnen ook zijn veroorzaakt door opleidingsverschillen tussen docenten. Categoriale mavo's ontvangen namelijk minder bekostiging dan scholengemeenschappen. Mogelijk trekken zij hierdoor ook lageropgeleide docenten.

Naast dit Nederlandse onderzoek zijn er ook buitenlandse studies gericht op één land. In de meeste hiervan is gebruikgemaakt van een natuurlijk 'experiment' als gevolg van een stelselwijziging. Zo werden in Groot-Brittannië eind jaren zestig stappen gezet om het vroeg selecterende stelsel om te vormen richting een comprehensief stelsel. Lagere overheden werden gestimuleerd om comprehensive schools op te richten; scholen waarbinnen alle leerlingen tot hun zestiende hetzelfde kerncurriculum volgen. Selectieve grammar schools bleven daarnaast wel bestaan. Enkele jaren voorafgaand aan de hervorming was een grootschalig longitudinaal cohortonderzoek gestart. Met deze gegevens (die doorlopen tot in de volwassenheid) konden de effecten van de hervorming grondig en uitgebreid worden bestudeerd.⁶⁸ De algemene conclusie is dat invoering van een comprehensief systeem lijkt te hebben geleid tot minder spreiding in de leerprestaties. De prestaties van de minst getalenteerde leerlingen bleken te stijgen na plaatsing in secondary modern schools. De prestaties van de meest getalenteerde leerlingen (de 20% leerlingen met de hoogste scores op 7-jarige leeftijd) bleken echter iets te zakken. Het uiteindelijke effect op het gemiddelde prestatieniveau was daardoor verwaarloosbaar.⁶⁹

Ook in Zweden en Finland zijn wijzigingen doorgevoerd richting een comprehensief systeem. Uit evaluatie van de hervorming in Zweden, waarbij eveneens gebruik is gemaakt van grootschalig longitudinaal cohortonderzoek, blijkt een positief effect op het opleidings- en inkomensniveau van de leerlingenpopulatie. Vooral leerlingen van laagopgeleide ouders blijken te profiteren van een latere selectie. Voor leerlingen van hogeropgeleide ouders werd daarentegen een negatief effect gevonden.⁷⁰ In Finland heeft de invoering van een comprehensief systeem een positief effect gehad op de taalvaardigheid van kinderen van laagopgeleide ouders. Het effect van de hervorming op andere cognitieve vaardigheden blijkt beperkt.⁷¹ In Noord-Ierland zijn de toelatingscriteria voor de grammar schools (11 jaar) versoepeld. Dit blijkt te hebben geleid tot een groei van het aantal leerlingen dat examens op het hoogste niveau afsluit.⁷²

Interessant is ook een studie uitgevoerd in de Duitse deelstaat Hessen, waar sommige scholen al geruime tijd leerlingen een gemeenschappelijke tweejarige oriëntatie aanbieden alvorens selectie plaatsvindt. Het bleek dat vooral leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus profiteren van de twee extra oriëntatiejaren. Er werden bijvoorbeeld duidelijk positieve effec-

66 Het CPB vindt geen negatieve effecten voor havisten, maar heeft daarbij louter gekeken naar deelname aan hoger onderwijs. Het CPB maakt geen onderscheid tussen hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs. Wanneer dat onderscheid wel gemaakt zou zijn, zouden mogelijk wel negatieve effecten voor de havisten in de gemengde klassen zijn gebleken, bijvoorbeeld naar voren komend uit een relatief lagere doorstroom naar het wetenschappelijk onderwijs. Zie Bulterman-Bos, 2009.

67 Het onderzoek geeft overigens geen uitsluitstel of dit ook opgaat voor bredere brugklassen met andere vmbo-typen of vwo.

68 Luyten, 2008.

69 Luyten, 2008, p. 10.

70 Meghir & Palme, 2005.

71 Pekkarinen, Uusitalo, Kerr, 2009.

72 Maurin & McNally, 2007.

ten gevonden in de leesprestaties van leerlingen van immigrantenouders of ouders zonder betaald werk.⁷³

Uitkomsten internationale vergelijkingen: gemengd beeld

Internationale vergelijkingen laten een gemengd beeld zien. Hanushek en Wüßmann (2006) vinden geen consistente effecten van vroege selectie op de gemiddelde onderwijsprestaties. Vroege selectie lijkt een negatief effect te hebben op leesvaardigheid en wiskunde-prestaties (lagere gemiddelden) en een positief effect op prestaties op natuurwetenschappen. Bij dit onderzoek zijn echter kritische kanttekeningen te plaatsen; de uitkomsten zijn minder robuust dan ze lijken. Een punt van kritiek is dat zij in hun analyse gegevens uit TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA en PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) samenvoegen, terwijl deze gegevens onderling behoorlijk uiteenlopen. Leerlingen verschillen namelijk op het moment van afname in leeftijd, in niveau en in achtergrondkenmerken. Jakubowski (2009) heeft de analyses van Hanushek en Wüßmann herhaald, maar met een gefilterde dataset, dat wil zeggen zonder migranten, van dezelfde leeftijd (maximaal +/- zes maanden) en van hetzelfde niveau.⁷⁴ Dit om ervoor te zorgen dat gegevens goed vergelijkbaar zijn. Jakubowski vindt geen aanwijzingen meer voor effecten van vroege selectie op het gemiddelde prestatieniveau, negatief noch positief.

Groepssamenstelling geen eenduidige invloed

In overzichtsstudies naar effecten van vroege selectie wordt erop gewezen dat de meest getalenteerde leerlingen profiteren van vroege selectie, doordat zij onderwijs krijgen in meer homogeen samengestelde klassen.⁷⁵ De positieve effecten blijken het sterkst bij prestaties op kennisgerichte vakken als 'science' en 'social science' en het kleinst bij lezen en schrijven. Het is echter de vraag of alleen de homogene groepen de positieve effecten veroorzaken. Gemeld wordt dat de positieve effecten alleen optreden wanneer de meest getalenteerde leerlingen ook een meer uitdagend onderwijsaanbod krijgen. Gericht onderwijs lijkt daarmee belangrijker te zijn dan de invloed van klasgenoten.

Driessen (2007) geeft een overzicht van de literatuur over de invloed van groepssamenstelling op leerlingenprestaties.⁷⁶ Driessen onderstreept dat onderzoek hiernaar complex is, wat noodzaakt tot terughoudendheid in het trekken van harde conclusies. Een veelheid aan factoren speelt een rol en tussen de diverse factoren treden waarschijnlijk ook interactie-effecten op. Driessen concludeert dat de effecten van groepssamenstelling niet eenduidig zijn. Er treden hooguit kleine effecten op; de aanwezigheid van beter presterende klasgenoten leidt tot iets betere leerlingenprestaties. Veranderingen in groepssamenstelling (meer homogeen of juist meer heterogeen) kunnen leiden tot een verbetering, maar kunnen voor bepaalde leerlingen ook leiden tot een verslechtering in cognitieve prestaties. Het CPB (2008) noemt twee recente studies die wijzen op het bestaan van niet-lineaire peereffecten.⁷⁷ Leerlingen worden het sterkste beïnvloed door leerlingen die in de beginsituatie op hen lijken. Leerlingen profiteren van beter presterende leerlingen, maar onderlinge niveauverschillen moeten niet te groot zijn. In een van de studies komt naar voren dat een beperkte heterogeniteit geen invloed heeft, maar

73 Mühlenweg, 2007.

74 Jakubowski, 2009.

75 Hattie, 2009; Luyten, 2008.

76 Voor de duidelijkheid: dit onderzoek is hier relevant; vroege selectie houdt namelijk in dat leerlingen al vroeg in homogene klassen worden geplaatst.

77 Webbink e.a., 2009.

dat veel heterogeniteit (grote verschillen in niveau en prestaties) een negatieve invloed heeft op het gemiddelde prestatieniveau.

Interessant is een recent verschenen studie in Engeland.⁷⁸ In dit onderzoek is gebruikgemaakt van vier cohorten leerlingen in de negende 'grade' (14 jaar). De resultaten zijn niet geheel eenduidig. Aan de ene kant blijkt dat de aanwezigheid van leerlingen die behoren tot de 5% laagst presterenden een significant negatief effect heeft op de gemiddelde onderwijsprestaties. Dit effect blijkt onafhankelijk te zijn van het niveau van de overige leerlingen. Aan de andere kant is er geen evidentie gevonden voor de veronderstelling dat het gemiddelde groepsniveau van invloed is op individuele prestaties. Wel blijkt dat de invloed van zeer goed presterende leerlingen (behorend tot 5% hoogst presterenden) verschillend uitwerkt voor jongens en meisjes: meisjes profiteren van de aanwezigheid van hoog presterende klasgenoten; jongens onder vinden er daarentegen juist nadeel van. Ook wordt aangetoond dat het effect van hoogpresterende klasgenoten afhankelijk is van het niveau van de overige leerlingen. Het homogeen groeperen van leerlingen kan kortom een positief effect hebben op onderwijsprestaties, maar onder welke omstandigheden precies is nog erg onduidelijk.

Luyten (2008) en Van de Werfhorst en Mijs (2007) komen op basis van een uitgebreide bespreking van internationaal onderzoek naar vroege selectie tot een vergelijkbare conclusie. De laatstgenoemden noemen twee klassieke overzichtstudies over 'ability grouping' in het voortgezet onderwijs.⁷⁹ Daarin worden slechts zeer kleine effecten gerapporteerd. Dit beeld is ook in een latere meta-analyse bevestigd.⁸⁰ De auteurs concluderen: "De hypothese dat differentiatie tot grotere spreiding leidt waardoor het gemiddelde niveau van leerprestaties kan toenemen, vindt zowel steun als verwerping" (p.45). Luyten concludeert dat er nauwelijks ondersteuning is gevonden voor de veronderstelling dat vroegtijdige selectie leidt tot een hoger niveau over de hele linie.

Lagere deelname aan hoger onderwijs?

Naast het gemiddelde onderwijsniveau kan gekeken worden naar de deelname aan hoger onderwijs. Wanneer vroege selectie negatieve invloed heeft op de prestaties (van bepaalde leerlingengroepen), dan kan dit leiden tot een lagere deelname aan hoger onderwijs. Internationaal vergelijkend onderzoek wijst er inderdaad op dat landen met een vroeg selecterend stelsel een kleiner aandeel 18-39-jarigen kennen dat deelneemt aan het hoger onderwijs.⁸¹ Bij deze vaststelling zijn echter twee opmerkingen te maken. Ten eerste verschillen landen onderling aanzienlijk in wat geldt als 'hoger onderwijs'. In de Verenigde Staten bijvoorbeeld worden veel meer opleidingen tot hoger onderwijs gerekend dan in Nederland; tal van Amerikaanse colleges zouden hier niet onder hoger onderwijs vallen. Ten tweede wordt deelname aan hoger onderwijs mede bepaald door het aanbod van opleidingen op secundair en tertiair niveau en het imago van deze opleidingen. Nederland kent bijvoorbeeld een ruim aanbod van mbo-opleidingen en de arbeidsmarktvooruitzichten van mensen met een mbo-diploma zijn hier ook relatief goed. In de Verenigde Staten is het aanbod van secundaire opleidingen veel geringer en geldt de universiteit als enige echt serieuze opleiding. Deze factoren zijn er waarschijnlijk mede verantwoordelijk voor dat Nederland tot op zekere hoogte een uitzondering vormt op de bovengenoemde samenhang (vroeg selecterend stelsel gaat samen met lagere deelname aan hoger onderwijs). Kijkend naar deelname aan langere opleidingen in het hoger

78 Lavy, Silva en Weinhardt, 2009.

79 Kulik & Kulik, 1982; Slavin, 1990.

80 Scheerens, Luyten, Steen & Luyten-De Thouars, 2007.

81 Luyten, 2008.

onderwijs presteert Nederland namelijk gemiddeld gezien het beste ten opzichte van de gekozen referentielanden (zie figuur 2 in hoofdstuk 3).⁸²

Gemiddeld genomen vormt de deelname aan het hoger onderwijs in Nederland dus geen punt van zorg, al is de uitval wel groot. Na zeven jaar heeft ongeveer twee derde van de hbo-studenten zijn studie afgerond. En in het wetenschappelijk onderwijs is na acht jaar ongeveer 75% afgestudeerd. De uitval onder allochtone studenten is hoger dan onder autochtonen. Na vijf jaar heeft ongeveer 40% van de allochtone studenten de hbo-studie afgerond; voor autochtone studenten is dat 60%. Ook in het wetenschappelijk onderwijs is het studierendement van autochtone studenten hoger dan dat van allochtone studenten. Na acht jaar heeft 65% van de allochtone studenten de studie afgerond, tegenover 79% van de autochtone studenten.⁸³

Spreiding in leerprestaties

In onderzoek naar de effecten van vroege selectie wordt onder meer gekeken naar de spreiding in leerprestaties. Volgens sommigen is deze spreiding een indicator voor de mate waarin alle leerlingen de kans krijgen om hun talenten zo goed mogelijk te ontwikkelen. Onderzoek laat zien dat in vroeg selecterende landen de spreiding in leerprestaties méér toeneemt dan in landen met een comprehensief stelsel: bestaande verschillen in het primair onderwijs worden in het voortgezet onderwijs groter. In Nederland neemt de spreiding in leerprestaties zelfs behoorlijk sterk toe, terwijl deze in vrijwel alle landen met een comprehensief systeem juist afneemt.⁸⁴

Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat opvallend genoeg de spreiding in leerprestaties onder Nederlandse leerlingen relatief laag is. Nederland kent minder spreiding dan verwacht zou kunnen worden op basis van het vroeg selecterende en gedifferentieerde stelsel. Vooral leerlingen in de lagere onderwijssoorten (vmbo) doen het relatief goed, maar de prestaties aan de bovenkant blijven relatief laag. Als verklaring hiervoor wordt onder meer gewezen op de sterke mate van standaardisatie van het Nederlandse onderwijs.⁸⁵ Daarnaast speelt een cultureel aspect een rol. Men is in het Nederlandse onderwijs sterk gericht op het 'bij elkaar houden' van leerlingen en het voorkomen van uitersten. Pas sinds kort is er meer aandacht gekomen voor excellentie en ambitie. Wel kan worden gesteld dat in Nederland, net als in andere vroeg selecterende landen, sprake is van een sterkere toename in spreiding van leerprestaties. Er bestaat verschil van mening over de interpretatie van deze toename in spreiding. Volgens sommigen wijst de toenemende spreiding erop dat sommige leerlingen meer uitdaging en stimulans krijgen aangeboden dan andere. Volgens anderen is de toenemende spreiding bij vroege selectie een logisch gevolg. Bij vroege selectie komen getalenteerde leerlingen immers in een aparte onderwijsstroom. Deze leerlingen beschikken over meer talent, waardoor zij meer en sneller leren. Hierdoor neemt het niveauverschil ten opzichte van minder getalenteerde leeftijdsgenoten alleen maar verder toe. Problematisch is echter de uitkomst dat de toename in spreiding sterk blijkt samen te hangen met sociaaleconomische achtergrond. In alle gevallen, dus zowel in vroeg selecterende als in comprehensieve stelsels, is sprake van een samenhang tussen onderwijsprestaties en sociaaleconomische achtergrond. In vroeg selecterende landen neemt deze samenhang echter sterker toe. Bij de bespreking van de effecten van vroege selectie op de toegankelijkheid van het onderwijs (paragraaf 4.2) komen we hierop terug.

82 Zie hierover ook: Onderwijsraad, 2009.

83 Turkenburg & Vogels, 2009, p. 149.

84 Luyten, 2008; Werfhorst & Mijs, 2007.

85 Werfhorst & Mijs, 2007; Werfhorst, 2010.

Het laagste schooltype ontwikkelt een slecht imago

De veronderstelling is dat het schooltype van het laagste niveau door een opeenstapeling van factoren een slecht imago krijgt. Dit schooltype trekt leerlingen met minder leerpotentieel en minder cultureel kapitaal, waarbij vaker sprake is van leer- en/of gedragsproblemen. Leraren werken hier minder graag, waardoor goed opgeleide en getalenteerde leraren buiten het bereik van deze scholen blijven. Onderzoek hiernaar is beperkt, maar wel is bekend dat scholen met achterstandsleerlingen meer moeite hebben om voldoende gekwalificeerde docenten aan te trekken.⁸⁶ Ook is gebleken dat dit probleem doorwerkt op de onderwijskwaliteit en de bereikte onderwijsprestaties. Uit een studie verricht op scholen in het Amerikaanse North Carolina blijkt dat een derde van de achterstanden op deze scholen kan worden verklaard uit verschillen in de kwalificaties van docenten.⁸⁷ Hattie (2009) concludeert op basis van een groot aantal hoofdzakelijk kwalitatieve studies dat er kwaliteitsverschillen bestaan tussen scholen van de lagere en de hogere schooltypen. Dit kwaliteitsverschil komt onder meer doordat leraren van de lagere schooltypen lager zijn opgeleid en minder vaak excellent functioneren dan leraren in hogere schooltypen. Hij concludeert dat vooral de kwaliteit van de leraar en de aard van de interactie tussen leraar en leerling bepalend lijken te zijn voor het niveau van de onderwijsprestaties.

Betere aansluiting op vervolgonderwijs en arbeidsmarkt

De laatste veronderstelling is dat een vroeg selecterend onderwijsstelsel beter in staat stelt tot het bieden van onderwijs dat goed aansluit op de eisen van vervolgonderwijs en arbeidsmarkt. De empirische resultaten hierover zijn gemengd. Een aantal studies wijst uit dat er een duidelijk positief effect is van de beroepsgerichtheid van een opleiding op het succes van de arbeidsmarktintrede.⁸⁸ Er zijn duidelijk positieve effecten wanneer leerlingen een zogeheten duale opleiding doorlopen hebben. Duale systemen zoals het leerlingwezen zorgen voor een institutionele band tussen het onderwijs- en het arbeidssysteem, waarbij werken en leren gecombineerd worden. Hierdoor verloopt de transitie minder abrupt en hebben schoolverlaters meer mogelijkheden om geleidelijk te integreren in het arbeidssysteem.⁸⁹

Samenvattend

Er zijn aanwijzingen dat getalenteerde leerlingen profiteren van een selectief stelsel, terwijl minder getalenteerde leerlingen er nadeel van ondervinden. Vroege selectie versterkt het effect van de sociaaleconomische achtergrond op de schoolloopbaan en de onderwijsprestaties van leerlingen. Hoe getalenteerde leerlingen precies profiteren van vroege selectie is minder duidelijk; zij profiteren waarschijnlijk vooral van een gericht en meer uitdagend onderwijsaanbod en, onder bepaalde voorwaarden, waarschijnlijk ook van klasgenoten van een iets hoger niveau. Dit met de kanttekening dat er nog veel vragen bestaan over de effecten van klasgenoten op leerprestaties. Het lijkt erop dat leerlingen in alle gevallen nadeel ondervinden van zwakker presterende klasgenoten, maar niet in alle gevallen voordeel van beter presterende klasgenoten. Of zij voordeel ondervinden lijkt afhankelijk te zijn van het niveau van de leerling zelf (het niveauverschil moet niet te groot zijn) en van het geslacht (vooral meisjes profiteren ervan). Verder zijn er aanwijzingen dat in landen met een gestratificeerd stelsel scholen of stromen van het laagste type een slecht imago ontwikkelen, wat een negatief effect heeft op de geboden onderwijskwaliteit. De laatste veronderstelling (een vroeg selecterend onderwijsstelsel stelt beter in staat tot het bieden van onderwijs dat goed aansluit op de eisen

86 Verheij & Bergen, 2006. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat grofweg 20% van de leraren die aan de slag gaan op een school in een achterstandswijk aan het einde van het schooljaar de school verlaat. Peske & Haycock, 2006.

87 Clotfelter, Ladd & Vigdor, 2007.

88 Bishop, 1989, 1994; Boesel et al, 1994; Arum & Shavit, 1995.

89 Velden, 2006.

van vervolgonderwijs en arbeidsmarkt) kan op basis van het beschikbare onderzoek enigszins bevestigd worden.

4.2 Toegankelijkheid: vroege selectie geeft grotere kans op te lage inschatting

Veronderstelling

In landen die vroeg selecteren hebben bepaalde groepen leerlingen (met een lage sociaal-economische achtergrond, allochtonen en laatbloeiërs) een grotere kans om te laag te worden ingeschat, waardoor toegang tot hogere onderwijstypen voor hen ten onrechte wordt afgesloten. Vroege selectie versterkt op deze manier het effect van sociale klasse op onderwijsprestaties en schoolloopbaan.

Vroege selectie versterkt de invloed van sociale klasse op onderwijsprestaties

In het algemeen geldt dat de sociaaleconomische achtergrond een belangrijke voorspeller is van schoolprestaties en de schoolloopbaan. Tot de groep hoogst presterende leerlingen in PISA behoren bijvoorbeeld relatief weinig leerlingen met een lage sociaaleconomische status en relatief weinig immigranten. Ook hebben kinderen uit een lagere sociale klasse een grotere kans op een score in de laagste 25% van de verdeling.⁹⁰ Er bestaan echter wel verschillen tussen landen als het gaat om de invloed van sociale klasse op onderwijsprestaties. In sommige landen blijkt deze invloed groter te zijn dan in andere landen. Een toonaangevende studie in dit verband is die van Brunello en Checchi (2007). Zij laten zien dat vroege selectie het effect van het ouderlijk milieu op onderwijsprestaties en schoolloopbaan vergroot. Meer specifiek: de invloed van de sociaaleconomische achtergrond wordt sterker naarmate de lengte van 'tracking' toeneemt (zoals het geval is bij vroege selectie): "Dit geldt voor de invloed van familieachtergrond op: het bereikte onderwijsniveau, de kans op voortijdig schoolverlaten, de kans op het volgen van tertiair onderwijs en het bereikte inkomen uit werk."⁹¹

Schoolsucces en schoolloopbaan van allochtonen: sterk wisselend beeld

Het IMES (Instituut voor Migratie en Etnische Studies van de Universiteit van Amsterdam) heeft onderzoek gedaan naar de schoolloopbanen van tweede generatie Turkse jongeren in de jaren negentig.⁹² Het blijkt dat Turkse leerlingen in die tijd veel vaker het hoger onderwijs via een omweg bereikten. Turkse leerlingen volgden vooral de 'lange route' (vmbo-tl/mavo – mbo 4 – hbo), zij volgden deze route twee keer zo vaak als de vergelijkingsgroep. Dit kan erop wijzen dat een deel van de Turkse leerlingen aanvankelijk te laag is ingeschat, waardoor zij genoodzaakt werden tot het volgen van een langere route. Ongeveer een kwart van de Turkse leerlingen volgde in deze periode de 'indirecte route' (vmbo-tl/mavo – havo – hbo). Deze indirecte route was minder populair dan de lange route, maar wel succesvoller. Om de lange route succesvol met een hbo-diploma af te ronden, bleken zaken als doorzettingsvermogen, hulp en steun van oudere broers en zussen, en een warme band met leerkrachten en medeleerlingen een belangrijke rol te spelen.⁹³ Kijkend naar het heden zien we dat allochtone leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs minder goed presteren dan autochtone leerlingen. Dit verschil in prestaties valt echter voor een groot deel weg wanneer wordt gecorrigeerd voor hun sociaaleconomische achtergrond.

⁹⁰ Luyten, 2008.

⁹¹ Werfhorst & Mijs, 2007, p.28.

⁹² Crul, Pasztor, Lelie, Meis & Schnell, 2009.

⁹³ Crul, Pasztor, Lelie, Meis & Schnell, 2009.

Kan op grond hiervan worden geconcludeerd dat vroege selectie geen negatieve invloed (meer) heeft op de schoolloopbaan van allochtone Nederlandse leerlingen en studenten? Deze conclusie lijkt vooralsnog te voorbarig. Nog steeds geldt dat allochtone leerlingen vaker blijven zitten, vaker uitvallen in voortgezet en hoger onderwijs en vaker hun examen niet halen. Vooral in het hoger beroepsonderwijs vallen allochtone studenten vaker uit dan autochtone studenten.⁹⁴ Ook kiezen allochtone Nederlandse leerlingen nog steeds vaker dan autochtonen een langere route naar het hoger beroepsonderwijs (vmbo – mbo – hbo) of de universiteit (vmbo – mbo – hbo/wo; of havo – mbo – hbo/wo).⁹⁵ Binnen de groep allochtone leerlingen en studenten lijken kortom grote verschillen te bestaan: er is een groeiende groep die deelneemt aan hoger onderwijs, maar er is ook een groep die afstroomt of zelfs uitvalt en zonder startkwalificatie het onderwijs verlaat. Deze grote verschillen in schoolsucces tussen allochtone Nederlandse leerlingen en studenten hangen waarschijnlijk samen met de invloed van meer specifieke en meer persoonsgebonden factoren, zoals doorzettingsvermogen en de beschikbaarheid van steun en stimulans (een leraar die gelooft in de capaciteiten van de leerling).⁹⁶ Vroege selectie vergroot de kans dat deze leerlingen te laag worden ingeschat.

Samenvattend

Diverse en herhaalde studies laten zien dat vroege selectie het effect van sociale klasse op onderwijsprestaties en de schoolloopbaan versterkt. Leerlingen met een lagere sociaal-economische achtergrond hebben in een vroeg selecterend onderwijsstelsel een grotere kans om te laag te worden ingeschat, waardoor voor hen de toegankelijkheid van hogere onderwijstypen wordt verkleind. Het lijkt erop dat dit eveneens geldt voor allochtone Nederlandse leerlingen. Bij deze laatste conclusie is voorzichtigheid op z'n plaats; de onderwijsprestaties en schoolloopbanen van allochtone Nederlandse leerlingen en studenten geven namelijk een zeer uiteenlopend beeld.

4.3 Doelmatigheid: gedifferentieerd stelsel niet duurder

Veronderstellingen

Een gedifferentieerd stelsel met vroege selectie is doelmatig wanneer het ervoor zorgt dat leerlingen gericht en op maat kunnen worden opgeleid. Met name in stedelijke of dichtbevolkte gebieden valt te verwachten dat het aantal leerlingen groot genoeg is om specialisatie in verschillende schooltypen mogelijk te maken. Wanneer vroege selectie leidt tot verkeerde plaatsing van leerlingen en veel langere opleidingsroutes, dan is uitstel van selectie mogelijk doelmatiger. Ook wanneer het aantal leerlingen te klein is om afzonderlijke schooltypen in stand te houden, bijvoorbeeld in dunbevolkte gebieden, kan het doelmatiger zijn om het moment van selectie uit te stellen.

Brede scholengemeenschappen duurder dan categoriale scholen van dezelfde omvang en hetzelfde schooltype

Onderstaande figuur geeft een overzicht van de personele basisbekostiging per leerling in het voortgezet onderwijs naar schoolgrootte. Daaruit blijkt dat brede scholengemeenschappen een hoger bedrag aan bekostiging ontvangen dan categoriale schooltypen van dezelfde omvang. De verschillen worden echter marginaal op het moment dat een scholengemeenschap met 3 schooltypen en bijvoorbeeld 1.500 leerlingen wordt vergeleken met 3 categoriale scholen van 500 leerlingen. Dit illustreert de veronderstelling dat het vanuit doelmatigheids-

⁹⁴ Onderwijsraad, 2009.

⁹⁵ Crul e.a., 2008; Schokker, 2008.

⁹⁶ Crul, e.a. 2009.

perspectief optimale moment van selectie verschilt tussen stedelijke en plattelandsgebieden. Dit verklaart mogelijk ook de keuze voor uitstel van selectie in dunbevolkte landen als Finland en Canada.

Figuur 5: Personele basisbekostiging per leerling in het voortgezet onderwijs, naar schoolgrootte (bedragen 2009)⁹⁷

| | 500 leerlingen | 1.000 leerlingen | 1.500 leerlingen | 2.000 leerlingen |
|-------------------------------------|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| Categoriale vbo ¹⁰⁰ | 5.146 | 4.967 | 4.908 | 4.878 |
| Categoriale mavo | 4.553 | 4.389 | 4.334 | 4.307 |
| Categoriaal vwo | 5.158 | 4.962 | 4.897 | 4.864 |
| Havo/vwo | 5.452 | 5.109 | 4.995 | 4.938 |
| Scholengemeenschap mavo/havo/vwo | 5.290 | 4.931 | 4.812 | 4.752 |
| Scholengemeenschap vmbo/havo/vwo | 5.705 | 5.333 | 5.209 | 5.147 |

Bron: gegevens gebaseerd op actuele gegevens van CfI en bekostigingsformule lumpsum voortgezet onderwijs.⁹⁹

Brede brugklas kosteneffectief voor leerlingen met mavo-advies

Daarnaast is het mogelijk dat brede brugklassen voor bepaalde groepen leerlingen baten met zich meebrengen, die eventuele hogere kosten compenseren. De studie van het CPB laat bijvoorbeeld zien dat leerlingen met een mavo-advies meer kans maken op doorstroom naar het hoger onderwijs wanneer zij in een mavo-havo(-vwo)-brugklas terechtkomen, dan wanneer zij in een categoriale mavo-brugklas zitten: 38% versus 33%. Dit betekent overigens niet dat zij in alle gevallen direct naar het havo gaan: de leerlingen uit de mavo-havo-brugklas doen er gemiddeld 7,68 jaar over om het hoger onderwijs te bereiken, terwijl de leerlingen uit de categoriale mavo-klas er 7,94 jaar over doen. Het CPB heeft geen kosten-batenanalyse gemaakt van de verschillende routes die leerlingen kunnen volgen. Een dergelijke kosten-batenanalyse maakt het mogelijk om de hogere onderwijsopbrengsten af te wegen tegen de daaraan verbonden hogere uitgaven per leerling op een scholengemeenschap. Dan blijkt het qua kosten weinig uit te maken of leerlingen met een mavo-advies via een mavo-havo-klas of via de categoriale route naar het hoger onderwijs gaan.¹⁰⁰ De leerlingen die de mavo-havo-route volgen

⁹⁷ Bekostiging van scholen met vmbo-afdeling is exclusief lwoo (leerwagondersteunend onderwijs). Deze scholen ontvangen bekostiging voor een extra gpl (gemiddelde personele lasten) onderwijzend personeel per 8,87 lwoo-leerlingen.

⁹⁸ School met vmbo-bb, vmbo-kb en lwoo-leerlingen.

⁹⁹ Personele bekostigingsformule bestaat uit 1 gpl voor directie per 169,12 leerlingen, 1 gpl onderwijzend personeel per 17,14 of 20 leerlingen (afhankelijk van schooltype) en 1 gpl onderwijsondersteunend personeel per 104,38 leerlingen, plus een vaste voet tussen 2,43 en 5,36 gpl afhankelijk van het schooltype. De hoogte van de gpl varieert van 40.457,17 voor het onderwijsondersteunend personeel en 92.087,99 voor de directie, afhankelijk van het schooltype. De hoogte van de gpl voor het onderwijzend personeel is bijvoorbeeld hoger voor scholen met een havo-vwo-afdeling vanwege de gemiddeld hogere salarissen voor eerstegraadsdocenten. Bron: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006; Centrale Financiën Instellingen, 2009.

¹⁰⁰ Deze bedragen zijn gebaseerd op vier maal de jaarlijkse personele kosten per leerling op een categoriale mavo en een scholengemeenschap (gesteld op respectievelijk 4.500 en 5.000 euro) plus het aantal extra jaren tot het hoger onderwijs (respectievelijk 3,94 en 3,68) maal de personele kosten van een havo-leerling (gesteld op 5.000 euro) 37.700 versus 38.400 euro. In het geval dat de leerlingen van een categoriale mavo vaker naar het middelbaar beroepsonderwijs gaan, kunnen deze kosten iets anders uitvallen.

blijken echter een grotere kans te maken om naar het hoger onderwijs te gaan en daar een diploma te behalen.¹⁰¹ Vergeleken met de kortste route naar het hoger onderwijs (vijf jaar havo) blijven de directe extra kosten voor de overheid beperkt tot circa 13.000 euro per leerling.¹⁰²

Ook gevolgen voor specialisatiemogelijkheden van lerarenopleidingen

Het moment van selectie is ook bepalend voor de mate van differentiatie bij lerarenopleidingen. Het onderscheid tussen eerstegraads- en tweedegraadsdocenten maakt het bijvoorbeeld mogelijk dat sommige leraren zich specialiseren in havo- en vwo-leerlingen en andere in vmbo-leerlingen. Ook hiervoor geldt echter dat de mogelijkheden voor doelmatigheidswinst afhangen van de studentenaantallen en de optimale schaalgrootte van lerarenopleidingen.

Samenvattend

Vanuit het perspectief van besparing op de directe onderwijskosten lijkt uitstel van selectie eerder effectief in dunbevolkte gebieden. In grote steden zijn weinig schaalvoordelen te behalen door (lager bekostigde) categoriale scholen samen te voegen tot scholengemeenschappen. Tegelijkertijd zijn er wel aanwijzingen dat brede brugklassen van mavo en havo samen kosten-effectiever zijn dan brugklassen met alleen mavo. De kosten van verschillende opleidingsroutes en eventuele omwegen moet echter sterk worden gerelativeerd. Deze kosten vallen in het niet bij de maatschappelijke kosten van voortijdige schooluitval. Vanuit een breder doelmatigheidsperspectief is een breed en flexibel opleidingsaanbod daarom van het grootste belang.

4.4 Keuzevrijheid: ouders denken heel verschillend over ideale selectiemoment

Veronderstelling

Landen die vroeg selecteren hebben een gedifferentieerd onderwijsstelsel: er bestaan diverse schooltypen in het voortgezet onderwijs naast elkaar, met daardoor ook kleinere scholen. Dit biedt vooral ouders van leerlingen die goed presteren meer keuzevrijheid dan bij een comprehensief systeem. Zo kunnen ouders en leerlingen kiezen voor een categoriale school of een scholengemeenschap. De categoriale scholen, zoals categoriale gymnasia en mavo's, kunnen zich verheugen in een toenemende populariteit.¹⁰³ Naar de exacte redenen van deze populariteit is het voorlopig gissen. Waarschijnlijk speelt een combinatie van motieven bij ouders en leerlingen een rol, zoals kleinschaligheid, veiligheid, geen mogelijkheid voor afstroom, geen menging met leerlingen van een lager niveau en een meer traditionele onderwijsaanpak.

Ouders van kinderen met een 'gemiddeld' advies hebben het meest bezwaar tegen vroege selectie

Bureau CentERdata in Tilburg beheert een voor de Nederlandse bevolking representatief panel met ruim 2.000 deelnemers. In opdracht van de Onderwijsraad is door CentERdata een onder-

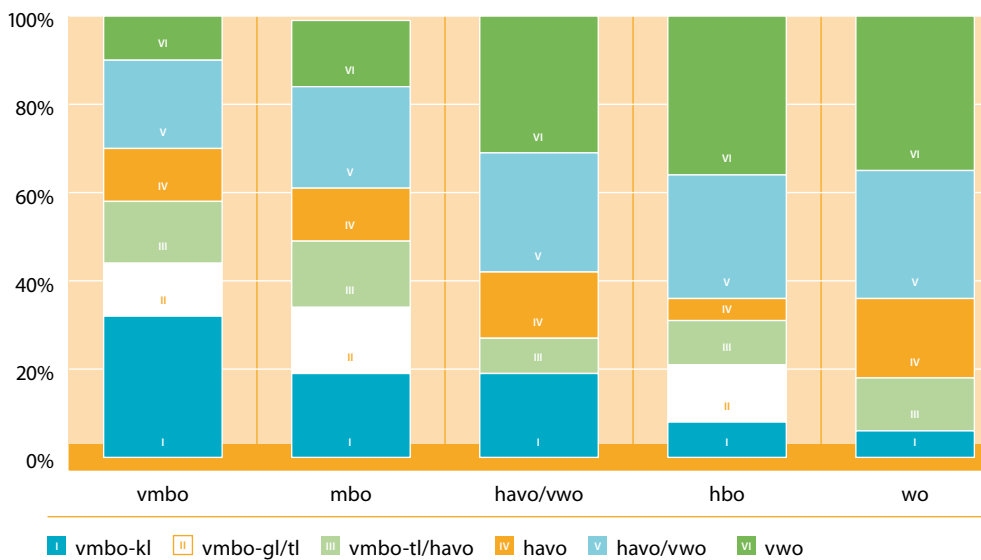
¹⁰¹ De kans dat een leerling met een mavo-advies via de categoriale of de mavo-havo-route het hoger onderwijs bereikt is respectievelijk 33% en 38% en de kans op een diploma is respectievelijk 21% en 27%.

¹⁰² Daarnaast zijn er voor het individu ook kosten verbonden aan een langere onderwijsduur in de vorm van gederfde looninkomsten. Hiervoor geldt echter dat deze ruimschoots kunnen worden terugverdiend door het behalen van een hoger opleidingsniveau. Een extra jaar onderwijs levert naar schatting 5-15% extra inkomen op over de gehele loopbaan. Andere maatschappelijke baten van een langere onderwijsdeelname zijn verbetering van de gezondheid en maatschappelijke participatie en vermindering van de kosten van criminaliteit (Minne, Steeg & Webbink, 2007).

¹⁰³ Dit heeft overigens wel gevolgen voor het niveau van de instromende leerlingen. Zo heeft een toenemend aantal gymnasiasten moeite met vertalen bij Grieks en Latijn. Om deze reden is het voorstel gedaan om de proefvertaling te schrappen uit het centraal examen.

zoek gehouden onder alle ouders met kinderen tussen 4 en 18 jaar uit dit panel; in totaal 524 deelnemers. Zij hadden twee weken de gelegenheid een digitale vragenlijst over het onderwerp vroege selectie in te vullen. Het aantal respondenten was 390 (74,4%). Van hen hebben er 247 één of meerdere kinderen op de basisschool en 195 één of meerdere kinderen in het voortgezet onderwijs. 52 respondenten hebben dus zowel kinderen op de basisschool als op de middelbare school. De respondenten hebben tezamen 401 kinderen op de basisschool en 264 kinderen op de middelbare school. Gemiddeld hebben de respondenten 1,7 kind.

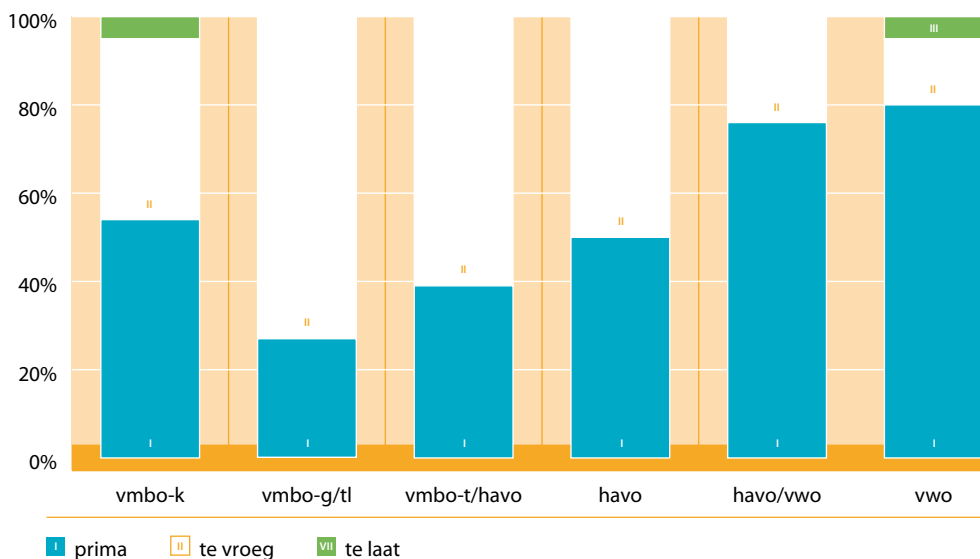
Figuur 6: Advies basisschool voor vervolgonderwijs naar opleidingsniveau van de ouders



De samenhang tussen ouderlijk opleidingsniveau en advies is duidelijk aanwezig: 40% van de kinderen van ouders die een opleiding op maximaal vmbo-niveau hebben gevolgd, heeft een vmbo-advies gekregen; bij kinderen van ouders die een wetenschappelijke opleiding hebben gevolgd, is dit 6%. Toch heeft ook 42% van de kinderen van ouders met maximaal een vmbo-opleiding een havo-, havo/vwo- of vwo-advies gekregen. Bij de kinderen van ouders met een opleiding op hbo- of wo-niveau is dit echter veel hoger, namelijk 73%.

Het blijkt dat met name de ouders van kinderen die een 'uitgesproken' advies hebben gekregen (aan de onderkant, maar vooral aan de bovenkant) positiever tegenover vroege selectie staan dan ouders van kinderen met een gemiddeld advies op vmbo-tl-/havo-niveau. Van de ondervraagde ouders vindt 57% het huidige moment van selectie prima, 36% vindt het te vroeg, 3% te laat en 3% vindt iets anders. Het percentage dat tevreden is over de huidige leeftijd van twaalf jaar varieert van 28% van de ouders van kinderen met een vmbo-gl- of vmbo-tl-advies tot 80% van de ouders met kinderen met een vwo-advies.

Figuur 7: Mening over huidige selectieleeftijd en advies basisschool



Onderverdeeld naar opleidingsniveau: van de ouders met een mbo-opleiding vindt 46% de huidige selectie te vroeg, van de ouders met een wetenschappelijke opleiding is dit 24%. De ouders met overige opleidingsniveaus zitten hier tussenin. Opvallend is dat hogeropgeleide ouders het huidige selectiemoment bepalender voor de toekomst van hun kinderen vinden dan lageropgeleide ouders. Dit percentage varieert van 38% van de ouders met maximaal een mavo-opleiding tot 65% van de ouders met een universitaire opleiding.

Ouders lichten hun opvatting met onder andere de volgende argumenten toe.

- “Bij de meeste kinderen van die leeftijd kan een redelijke inschatting worden gemaakt, bij een aantal kan dat pas later. Hou daarnaast rekening met het feit dat het een inschatting blijft en duidelijk zal zijn dat sommigen te hoog en anderen te laag worden ingedeeld.”
- “Er moet naar de hele schoolperiode gekeken worden, want een kind kan juist met de Cito-toetsen in groep 8 door de zenuwen de toetsen slecht maken, en de uitkomst zou dan niet helemaal correct zijn.”
- “Of je nou wilt of niet, je moet op een moment een keuze maken. Ik ben wel van mening dat je beter laag kunt beginnen en naar boven klimmen. Niet dat je kind vwo-advies krijgt en na een jaar op de tenen loopt en 'terugmoet' naar een lager niveau.”
- “Bij sommige kinderen is hun niveau vrij duidelijk, maar er zijn er ook die twijfelachtig zijn, en deze kinderen zitten vaak boven of onder hun kunnen. Zo'n extra jaar zou misschien net de drempel kunnen zijn om de keuze te vergemakkelijken.”
- “De brugklas is relatief kort om leerling te laten wennen aan een andere schoolvorm dan de basisschool, dus er is meer kans op ontwikkeling als een leerling niet gelijk wordt afge-rekend op de eerste resultaten.”

Ongeveer de helft van de ondervraagde ouders met kinderen in het voortgezet onderwijs geeft aan bewust gezocht te hebben naar een school met meerdere niveaus, soms op advies van de basisschool. Een kleine 20% had bij het zoeken van een school voorkeur voor een categoriale school en de overige ouders hadden hierover geen uitgesproken mening. Uiteindelijk is 85% van de kinderen op een brede(re) scholengemeenschap gekomen en 15% op een categori-

ale school, met name als het gaat om de lagere vormen van vmbo en het vwo. Van de kinderen met maximaal een vmbo-kl-advies (kaderberoepsgerichte leerweg) is 80% in een categoriale brugklas terechtgekomen (of in ieder geval een brugklas met alleen vmbo). Voor leerlingen met een vmbo-tl-advies of met een vwo-advies geldt dit voor ongeveer de helft. De leerlingen met een vmbo-tl/havo- of havo/vwo-advies komen het meest in een gemengde brugklas terecht, ongeveer 80%. Uiteraard hangt dit ook samen met de organisatie van de school als geheel (meerdere schoolsoorten of categoriaal). Maar op scholen met meerdere schoolsoorten is toch nog ruim een derde van de leerlingen in een categoriale brugklas geplaatst, dus een aanzienlijk deel van de brede(re) scholengemeenschappen hanteert categoriale brugklassen.

Samenvattend

Een gedifferentieerd onderwijsstelsel biedt ouders van leerlingen die goed presteren meer keuzevrijheid. De groeiende populariteit van categoriale scholen wijst erop dat steeds meer ouders en leerlingen een voorkeur hebben voor een school met één schooltype op een zo hoog mogelijk niveau. Uit eigen onderzoek blijkt dat vooral de ouders van leerlingen die een relatief hoog schooladvies krijgen (havo of vwo), tevreden zijn over het huidige selectiemoment. Het ligt voor de hand dat dit ook de ouders en leerlingen zijn die de voorkeur geven aan een categoriale school. Ouders van leerlingen met een lager advies zijn relatief minder tevreden over het huidige selectiemoment. Vooral ouders van leerlingen met een gecombineerd schooladvies (vmbo-gl/-tl en vmbo-tl/havo) vinden het huidige selectiemoment te vroeg.

4.5 Sociale cohesie: beperkte invloed groepsamenstelling op burgerschap

Veronderstellingen

- In vroeg selecterende landen worden leerlingen al relatief jong gescheiden naar niveau. Leerlingen komen terecht op verschillende scholen en locaties en volgen opleidingen die verschillen in duur. Dit vergroot de kans op onderlinge verwijdering (segregatie) en belemmert de sociale cohesie tussen leerlingengroepen.
- In landen met een vroeg selecterend stelsel is de kans kleiner dat er private elitescholen worden opgericht. Het bestaan van private elitescholen versterkt segregatie tussen bevolkingsgroepen.

Gedifferentieerd systeem bemoeilijkt onderlinge uitwisseling en het aanbieden van gelijke burgerschapsvorming

Maakt het voor sociale cohesie en het verwerven van burgerschapscompetenties uit of leerlingen vroeg worden geselecteerd en daarmee terechtkomen in verschillende groepen, locaties en scholen? Deze vraag kan vanuit verschillende invalshoeken worden beantwoord. Zo kan erop worden gewezen dat een sterk gedifferentieerd onderwijssysteem de mogelijkheden voor onderling contact en uitwisseling tussen leerlingengroepen beperkt. Dit vormt een bedreiging voor de sociale cohesie, vooral omdat in de laagste schooltypen leerlingen van lagere sociale klassen oververtegenwoordigd zijn.

Daarnaast kan erop gewezen worden dat het belangrijk is dat leerlingen zo veel mogelijk in dezelfde mate en op dezelfde manier burgerschapsvorming krijgen. Op deze manier wordt sociale cohesie versterkt en ongelijkheid voorkomen.¹⁰⁴ Het bestaan van (vaak ook fysiek) gescheiden schooltypen en opleidingen maakt het moeilijker om alle leerlingen een gelijke

¹⁰⁴ Werfhorst, 2009.

burgerschapsvorming te bieden.¹⁰⁵ Empirisch onderzoek bevestigt dit: het blijkt dat de Nederlandse schooltypen verschillen in de burgerschapsvorming die zij bieden. Hogere schooltypen besteden vooral aandacht aan kritisch leren denken en lagere schooltypen vooral aan instrumentele en sociale vaardigheden.¹⁰⁶ Recent empirisch onderzoek naar burgerschapscompetenties van jongeren in het basis- en voortgezet onderwijs laat echter zien dat deze verschillen niet noemenswaardig doorwerken in de burgerschapscompetenties.¹⁰⁷ Nederlandse jongeren blijken onderling niet veel te verschillen in hun burgerschapscompetenties. Jongeren met een hoger cognitief niveau beschikken vooral over meer kennis over burgerschap, maar zij denken er niet meer over na en hun attitudes en vaardigheden zijn slechts in geringe mate hoger.

Belang van heterogene omgeving voor burgerschapscompetenties niet duidelijk

Men kan zich ook de vraag stellen of een homogene of juist heterogene groep bevorderlijk is voor het verwerven van burgerschapscompetenties. In de theoretische literatuur wordt vaak gepleit voor een heterogene opvoedingsomgeving; juist daar kunnen leerlingen goed leren omgaan met diversiteit in cultureel en sociaal opzicht. Rychen en Salganik bijvoorbeeld hebben een conceptueel kader ontwikkeld voor het definiëren en evalueren van 'sleutelcompetenties'.¹⁰⁸ Modern burgerschap houdt volgens hen in dat iemand beschikt over kennis van verschillende omgevingen en zich ook kan redden in verschillende sociale omgevingen. Op grond van hun theoretische analyse stellen zij dat competenties als 'autonoom kunnen handelen', 'kunnen interacteren in sociaal heterogene groepen', 'uitdragen van tolerantie' en 'reflecteren' in een gemengde schoolomgeving makkelijker zijn te verwerven dan in een homogene omgeving. De school als oefenplaats voor sociale relaties is volgens hen in een gesegregerde omgeving moeilijker te realiseren. Deze veronderstellingen worden echter niet onderbouwd door het al eerder genoemde empirische onderzoek naar burgerschapscompetenties van Nederlandse jongeren.¹⁰⁹ De uitkomsten geven een gemengd beeld. Aan de ene kant blijkt dat leerlingen woonachtig in zeer sterk stedelijke (en doorgaans ook heterogene) gebieden naar hun eigen oordeel beschikken over grotere burgerschapscompetenties. Aan de andere kant blijkt dat heterogeniteit dan wel homogeniteit in de leefomgeving op school niet leidt tot grotere burgerschapscompetenties.

Minder privaat (elite)onderwijs in vroeg selecterend stelsel

De stelling dat in een comprehensief stelsel meer leerlingen uitwijken naar het particulier onderwijs kan gedeeltelijk onderschreven worden. In Nederland gaat in het voortgezet onderwijs niet meer dan 0,3% van de leerlingen naar een particuliere school, in Canada is dit 8%. Blijkbaar bestaat er in Canada meer behoefte om het publieke stelsel te verlaten. Bovendien is particulier voortgezet onderwijs in Nederland doorgaans een tweede keuze; vooral leerlingen die problemen ondervinden in het regulier onderwijs kiezen ervoor. In de Verenigde Staten daarentegen is particulier onderwijs vaak wel de eerste keuze. Ook dit wijst erop dat in vroeg selecterende landen minder de noodzaak wordt gevoeld om het publieke stelsel te verlaten. Het percentage leerlingen dat uitwijkt naar particulier onderwijs hangt echter ook af van ande-

¹⁰⁵ Ook in een gedifferentieerd onderwijsstelsel zijn manieren denkbaar om leerlingengroepen van diverse schooltypen meer met elkaar in contact te brengen. Van der Werfhorst (2009) geeft als suggestie om vakken als maatschappijleer, godsdienst en levensbeschouwing en lichamelijke opvoeding gezamenlijk te geven.

¹⁰⁶ Dam & Volman, 2003.

¹⁰⁷ Bij dit onderzoek is gebruikgemaakt van het Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen (COOL5-18); de burgerschapscompetenties zijn gemeten aan de hand van zelfbeoordelingen van leerlingen. Ledoux, Geijsel, Dam & Reurman (2010).

¹⁰⁸ Rychen & Salganik (2003).

¹⁰⁹ Ledoux, Geijsel, Dam & Reurman, 2010.

re factoren dan het selectiemoment. Een factor die invloed heeft is bijvoorbeeld de economische situatie.¹¹⁰

Meer keuzevrijheid versterkt segregatie

Uit diverse studies is bekend dat meer keuzevrijheid van ouders (waarvan sprake is bij vroege selectie) vaak leidt tot meer gesegregeerde scholen.¹¹¹ Ladd, Fiske en Ruys verwijzen naar enkele studies over de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland, Australië, Zweden en Chili die hiervoor bewijsmateriaal aanleveren. Steeds weer blijkt dat kansrijke ouders kiezen voor scholen met kinderen uit andere kansrijke gezinnen. In de sociologische en economische literatuur worden drie elkaar versterkende motieven genoemd. Ten eerste hebben ouders een voorkeur om contact met de kansarme groep te minimaliseren; ten tweede geldt voor elke groep dat er voorkeur is om met leden van de eigen groep om te gaan; en ten derde speelt de schoolkwaliteit een rol. Daarbij is de veronderstelling van ouders dat de schoolkwaliteit van scholen met vooral kansrijke kinderen groter is.

Tegenover dit negatieve gevolg van vroege selectie kan gewezen worden op het feit dat het risico van segregatie tussen wijken en groepen altijd aanwezig is. De inrichting van het onderwijsstelsel kan dit slechts ten dele beïnvloeden; ook de bevolkingssamenstelling van buurten en het toelatingsbeleid van de scholen zijn hierop van invloed. In een comprehensief stelsel als de Verenigde Staten vertrekken mensen die zich dat financieel kunnen veroorloven naar een betere buurt om zo in de buurt van een 'goede' school terecht te komen. Een dergelijk effect kan ook optreden wanneer het selectiemoment verplicht wordt uitgesteld.¹¹²

Samenvattend

De vraag of vroege selectie een belemmering vormt voor sociale cohesie kan niet eenduidig worden beantwoord. Een gedifferentieerd stelsel met gescheiden schooltypen en locaties maakt het wel moeilijker om te zorgen voor onderling contact en uitwisseling tussen leerlingengroepen. Ook is het lastiger om aan alle leerlingen een gelijke burgerschapsvorming te bieden. Op grond van empirisch onderzoek is vooralsnog niet duidelijk of een meer homogene of juist meer heterogene schoolomgeving bevorderlijk is voor het verwerven van sociale competenties. Verder blijkt dat een grotere keuzevrijheid (waarvan sprake is bij vroege selectie) tot sterkere segregatie leidt. Er zijn echter ook aanwijzingen dat een comprehensief onderwijssysteem meer uitnodigt tot het oprichten van (elitair) particulier onderwijs of tot het verhuizen naar een betere buurt. Beide ontwikkelingen kunnen bijdragen aan het vergroten van tegenstellingen.

4.6 Conclusie: een genuanceerd beeld

Vroege selectie heeft vooral voor leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond negatieve gevolgen. Ten eerste presteren zij lager in een vroeg selecterend stelsel, mogelijk als gevolg van onderwijs in een homogene (lager presterende) groep. De onderzoeksuitkomsten suggereren dat leerlingen vooral profiteren van onderwijs samen met leerlingen die net iets

110 Zo is in Nederland de belangstelling voor het Luzac College recent met een vijfde afgenomen, hetgeen wordt toegeschreven aan de economische crisis.

111 Ladd, Fiske & Ruys (2009). Studies die hierin genoemd worden zijn: Fiske & Ladd, 2000 (Nieuw Zeeland), Cullen, Jacob & Levitt, 2005 (Chicago), Plank & Sykes, 2003 (Chili, Zweden en Australië).

112 Facka, G. & J. Grenet (2010), When do better schools raise housing prices? Evidence from Paris public and private schools, *Journal of Public Economics*, Volume 94, 1-2, 59-77

boven hun eigen niveau presteren. Een zekere menging van niveaus met een overlap werkt dus positief; alle niveaus bij elkaar juist weer niet. Ten tweede verkleint vroege selectie de toegankelijkheid van het onderwijs voor leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond. Zij hebben bij vroege selectie een grotere kans om te worden toegewezen aan een te laag schooltype. Tegenover deze negatieve effecten voor deze leerlingen staan de positieve effecten van vroege selectie voor de getalenteerde, goed presterende leerlingen. Zij profiteren waarschijnlijk vooral van een gericht en meer uitdagend onderwijsaanbod.

Vanuit doelmatigheidsperspectief is de kostenvariatie tussen verschillende opleidingroutes marginaal in het licht van de maatschappelijke kosten van voortijdige schooluitval. Flexibele opleidingsroutes en het openhouden van stapelmogelijkheden zijn daarom essentieel. Wel zijn er aanwijzingen dat doelmatigheidswinst te behalen valt door het vervangen van brugklassen met alleen mavo door brede brugklassen van mavo en havo samen. Als alleen naar mogelijke besparingen van directe kosten wordt gekeken, dan zijn die door uitstel van selectie eerder mogelijk in dunbevolkte dan in stedelijke gebieden. Dit hangt samen met het feit dat er alleen beperkte schaalvoordelen te behalen zijn door (lager bekostigde) categoriale scholen samen te voegen tot scholengemeenschappen.

De voor- en nadelen van vroege selectie voor keuzevrijheid en sociale cohesie lijken tegen elkaar op te wegen. Vroege selectie vergroot de keuzevrijheid maar kan segregatie in de hand werken. Wat betreft sociale cohesie geldt dat óók een vroeg selecterend stelsel mogelijkheden biedt voor menging van leerlingengroepen van verschillende schooltypen. Verder kan ongewenste segregatie eveneens ontstaan binnen een comprehensief onderwijsstelsel.

Alles overziend ontstaat een genuanceerd beeld van de effecten van vroege selectie. Het is de vraag hoe de geconstateerde (mogelijk) negatieve effecten het beste kunnen worden voorkomen of tegengegaan, zonder winstpunten te verliezen en zonder nieuwe negatieve effecten op te roepen. (Landelijke) organisaties en scholen ondernemen al tal van initiatieven op dit terrein, zoals het volgende hoofdstuk laat zien.

(Landelijke) organisaties en afzonderlijke scholen ondernemen vele activiteiten om de mogelijke negatieve gevolgen van het vroege selectiemoment tegen te gaan. De initiatieven zijn in verschillende categorieën onder te brengen, kennen verschillende doelgroepen en beogen verschillende doelen. We onderscheiden initiatieven gericht op preventie, reparatie, flexibilisering, sociale menging en menging van beroeps- en algemeen onderwijs. Van belang is te constateren dat alle genoemde voorbeelden binnen de huidige wet- en regelgeving vallen.

5 Tegengaan van negatieve gevolgen selectiemoment

5.1 Initiatieven gericht op preventie

Hieronder worden de aanpakken gerangschikt die bedoeld zijn om selectiefouten te voorkomen of om achterstanden weg te werken voordat selectie plaatsvindt. Twee subcategorieën kunnen daarbij onderscheiden worden. Ten eerste initiatieven die te maken hebben met verbetering van de overgang van primair naar voortgezet onderwijs (de 'warme overdracht'). Voorbeelden zijn verbetering van inschatting van het capaciteitsniveau van leerlingen, intakegesprekken, verbetering van het contact tussen scholen voor basis- en voortgezet onderwijs, enzovoort. Ook het inrichten van het voortgezet onderwijs volgens kenmerken van het basisonderwijs is een voorbeeld. Ten tweede vallen ook initiatieven gericht op uitbreiding van de leertijd hieronder, zowel door vroeger te starten (voor- en vroegschoolse educatie) als door het aanbieden van extra leerperioden in de (zomer)vakantie en het weekend.

Persoonlijke overdracht en uitgestelde Cito-toets

Persoonlijke overdracht wil zeggen dat leerlingen zo goed mogelijk worden begeleid tijdens de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs; niet alleen op basis van schriftelijke informatie, maar vooral door persoonlijke contacten tussen docenten. De overdracht kan bijvoorbeeld plaatsvinden nadat de kinderen zijn ingedeeld in de eerste klassen van het voortgezet onderwijs en de mentor bekend is. De leerkracht van groep 8 bespreekt dan met de mentor alle leerlingen. In het kader van verbetering van de warme overdracht moet ook de proef met de uitgestelde Cito-toets worden gezien. In 2010 wordt in vier regio's (Roermond, Assen, Wijchen en Elburg) een proef uitgevoerd, waarbij de Cito-toets in de eerste week van april op de computer wordt afgenomen. Beoogd wordt een betere benutting van de onderwijstijd in groep 8, zodat eventuele achterstanden nog verder kunnen worden ingelopen en/of selectiefouten kunnen worden voorkomen. Onderzocht wordt wat de gevolgen van deze latere afname zijn voor de overgang van primair naar voortgezet onderwijs. Ook wordt bekeken of flexibele afname van de eindtoets mogelijk is, eerder of later dan het huidige afnamemoment.

Uitgangspunt is dat de kwaliteit van het basisschooladvies niet ter discussie komt te staan en een eindtoets, als onafhankelijk gegeven bij de keuze van het best passende type voortgezet onderwijs, behouden blijft. Docenten in groep 8 houden een internetdagboek bij om inzichtelijk te maken hoe zij de zes weken extra besteden. Andere onderdelen zijn het ontwikkelen van een elektronisch leerlingendossier en het beter op elkaar aan laten sluiten van toetsen (op basis van de referentieniveaus). De initiatiefnemers zijn de PO-Raad, de VO-raad, de AVS (Algemene Vereniging Schoolleiders) en het Cito.

Minder handen voor de klas

Het netwerk Minder handen voor de klas is sinds 1999 actief en bestaat uit ruim honderd deelnemende scholen, vooral vmbo-scholen. Doel van dit netwerk is scholen te stimuleren tot het vorm geven aan onderbouwonderwijs 'met minder handen voor de klas'. Oftewel: onderwijs zo organiseren dat leerlingen onderwijs krijgen dat qua pedagogisch-didactische aanpak lijkt op dat van de basisschool. Zij krijgen les van een beperkt aantal leraren (maximaal zes). Op deze manier wordt de overstap van basisschool naar voortgezet onderwijs gemakkelijker gemaakt. Juist leerlingen van een lager vmbo-niveau of afkomstig uit een lagere sociale klasse kunnen moeite hebben met de overstap van primair naar voortgezet onderwijs, hetgeen doorwerkt in hun schoolprestaties. De vakken zijn samengevoegd tot vakgebieden of domeinen, zodat een docent meer vakken kan geven. Door blokken te hanteren moet er meer rust in het rooster komen. Scholen die actief zijn met 'minder handen voor de klas', hebben vaak ook kleinere groepen en investeren veel in leerlingbegeleiding. Daarnaast zijn docenten samengevoegd in kernteams die verantwoordelijk zijn voor een afgebakende groep leerlingen (bijvoorbeeld onderbouw van vmbo-basis).

Binding is de kern

Op het Stanislas College in Delft is de onderbouw van het vmbo sinds enige jaren volgens de principes van minder handen voor de klas ingericht. De klassen hebben maximaal zeventien leerlingen en er wordt veel geïnvesteerd in persoonlijke aandacht en begeleiding. Doordat de leraren de leerlingen veel vaker zien, ontstaat een persoonlijke band. Wekelijks bespreken de teams al hun leerlingen. Dat kost tijd, maar op andere vergadertijd (bijvoorbeeld gezamenlijke rapportvergaderingen) kan worden bespaard. Door leerlingen wekelijks te bespreken worden problemen snel gesignaleerd en wordt vaak erger voorkomen.

De docenten en schoolleiding melden positieve tot zeer positieve resultaten. Allereerst zien zij al enige jaren een verbetering in de onderwijsprestaties. Dit wordt toegeschreven aan het gegeven dat door het opbouwen van een persoonlijke relatie leerlingen meer zelfvertrouwen en een positiever zelfbeeld krijgen. Leerlingen doen (soms voor het eerst in hun schoolloopbaan) succeservaringen op en profiteren van de persoonlijke aandacht en begeleiding. Het is belangrijk om deze relatie opgebouwd te hebben voordat de leerlingen de puberteit bereiken. "Bij deze groep kom je op 15-jarige leeftijd niet meer binnen als docent." Men is dan ook geen voorstander van het langer heterogeen houden van (brug)klassen, omdat deze leerlingen zich dan langer in de onderste regionen qua prestaties bevinden en de relatie nog niet is opgebouwd. Ook ouders zijn bijzonder positief. Voor de leraren zelf is de werkwijze prettig omdat zij te maken hebben met een beperktere groep leerlingen op wie zij zich volledig kunnen richten.

Weekendschool en zaterdagschool

IMC Weekendschool is een school voor aanvullend onderwijs voor jongeren van tien tot veertien jaar uit achterstandswijken. Op de weekendschool krijgen jongeren tweeënhalve tot drie jaar elke zondag les van professionals die met plezier hun vak uitoefenen. Belangrijk doelen zijn het versterken van de motivatie voor leren en ontwikkeling en het vergroten van het zelf-

vertrouwen, bijvoorbeeld door het opdoen van succeservaringen. Daarnaast wil men het perspectief van deze jongeren verruimen (bijvoorbeeld door hen in aanraking te brengen met onbekende beroepen) en hen stimuleren talenten breed te ontwikkelen (bijvoorbeeld op het terrein van kunst en cultuur).

IMC Weekendschool werd in 1998 opgericht in Amsterdam-Zuidoost. Inmiddels zijn er negen IMC Weekendscholen in Nederland. Elke vestiging heeft een eigen sponsors-, gastdocenten- en vrijwilligersnetwerk. Daarnaast worden stagiaires van de pabo en andere hbo- of universitaire opleidingen ingezet. Weekendscholen zijn private initiatieven die worden bekostigd uit private fondsen. Voor leerlingen is deelname gratis. Er is nog geen onderzoek gedaan naar de effecten ervan. De oprichter van de weekendschool meldt dat leerlingen op de weekendschool vaak aanzienlijk gemotiveerder zijn dan in het reguliere onderwijs.¹¹³

Een vergelijkbare variant is de zaterdagschool, met dit verschil dat de zaterdagschool is bedoeld voor jongeren én volwassenen uit sociaal zwakkere wijken. Gedurende de zaterdagochtend worden diverse cursussen en workshops aangeboden. Er zijn cursussen voor schoolse vakken (Engels, Nederlands, wiskunde, informatie- en communicatietechnologie), maar ook op het gebied van sport, cultuur en dans. Jongeren kunnen zichzelf aanmelden voor een cursus, deelname is kosteloos. Na aanmelding is een deelnemer verplicht de cursus af te ronden. Naast cursussen wordt ook advies geboden over bijvoorbeeld studiemogelijkheden. Inmiddels zijn initiatieven met de zaterdagschool in alle vier de grote steden van start gegaan.

5.2 Initiatieven gericht op reparatie

De initiatieven gericht op reparatie zijn vaak specifieke voorzieningen voor leerlingen met (mogelijke) achterstanden. Voorbeelden zijn kopklassen (ook voetklassen genoemd) en kansklassen (ook opstroomklassen of verlengde brugklassen genoemd). In veel gevallen worden deze initiatieven gecombineerd met intensivering van de begeleiding, bijvoorbeeld door huiswerkclasses of de inzet van leerlingcoaches voor brugklassers. Dergelijke initiatieven beogen de 'fouten' die met vroege selectie gepaard gaan te voorkomen.

Kopklas of schakelklas

Een kopklas is een extra jaar basisonderwijs voor achterstandsleerlingen om leerachterstanden, in de meeste gevallen vooral een taalachterstand, zo veel mogelijk in te lopen. De groepsgrootte is klein (vijftien leerlingen), waardoor meer individuele aandacht kan worden geboden. Leerlingen worden vooraf geselecteerd, zowel op leerprestaties als op motivatie en betrokkenheid (ook bij ouders). Ook aan de leerkracht worden specifieke eisen gesteld, zoals specifieke deskundigheid op het gebied van taal, ruime ervaring met de leeftijdsgroep (groep 8) en affiniteit met achterstandsleerlingen (al dan niet allochtoon). Het curriculum kenmerkt zich door nadruk op taalonderwijs (70 tot 80% van de totale onderwijstijd) en een sterke resultaatgerichtheid. Op dit moment zijn er ongeveer twintig kopklassen in Nederland. Een lichtere variant van de kopklas of schakelklas is de topklas, waarbij leerlingen niet een heel extra jaar onderwijs volgen, maar gedurende twee dagdelen extra taalonderwijs krijgen, met als doel doorstroom mogelijk te maken naar klas 2 vmbo-tl/mavo. De kopklassen worden apart gefinancierd door de overheid. Daarnaast benutten scholen hun budget voor onderwijsachterstanden hiervoor. Deze aanvulling is nodig vanwege de kleine groepen. In sommige gevallen financiert ook de gemeente een deel van de kosten.

¹¹³ Terwijn, 2008.

De resultaten van kopklassen en schakelklassen zijn veelbelovend.¹¹⁴ Uit het onderzoek *Inrichting en effecten van schakelklassen* van ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut blijkt dat leerlingen na een jaar extra taalonderwijs in een aparte klas meer leerwinst boeken dan vergelijkbare kinderen die geen schakeljaar hebben gevolgd. De kopklassers halen na het extra jaar hogere scores op de Cito-toets en krijgen hogere adviezen voor het vervolgonderwijs. De scholen die een kopklas aanbieden melden een sterk verbeterde taalvaardigheid en hogere Cito-scores. Zij constateren een stijging van het aandeel leerlingen dat een havo/vwo-advies meekrijgt. Daarnaast zien de scholen een sterke vooruitgang in werkhouding en gedrag van leerlingen. Door het opdoen van succeservaringen in de kopklas wordt het zelfbeeld van leerlingen versterkt.

Het blijkt wel verschil te maken of een kopklas is ondergebracht bij een basisschool of is verbonden aan een middelbare school (voetklas). De laatste vorm verdient de voorkeur. Kopklassen verbonden aan een basisschool geven leerlingen het gevoel dat ze achterblijven bij en geïsoleerd worden van leeftijdsgenoten. Zij blijven immers nog een jaar langer extra op de basisschool. Kopklassen verbonden aan een middelbare school kennen deze nadelen niet. Leerlingen gaan voor hun idee net als hun leeftijdsgenoten naar het voortgezet onderwijs.

Dakpan- of kansklas

De kansklas (ook wel dakpan- of opstroomklas) is een klas waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs gedurende één of twee jaar onderwijs krijgen op twee niveaus, doorgaans in combinatie met extra aandacht voor werkhouding en studievoordigheden. De klassen zijn bedoeld voor leerlingen bij wie het schooladvies nog niet duidelijk is of bij wie schooladvies en Cito-toets elkaar tegenspreken. Het doel is deze leerlingen in staat te stellen door te stromen naar een hoger schooltype dan was geadviseerd aan het einde van de basisschool.

Kansklassen zijn er op havo-niveau (streefniveau havo voor vmbo-tl-leerlingen) en op vmbo-tl-niveau (streefniveau vmbo-tl voor vmbo-basis- of vmbo-kaderleerlingen). Binnen de havokansklas worden extra uren gegeven in Nederlands, Engels en wiskunde, omdat deze vakken worden gezien als bepalend voor doorstroom naar havo 2 of 3. Bij toetsen worden leerlingen op twee niveaus beoordeeld, zowel op vmbo-tl- als havo-niveau. Leerlingen krijgen ook steeds twee cijfers. Vaak gaat ook extra aandacht uit naar studievoordigheden, studiehouding en het maken van huiswerk. Om vanuit de kansklas door te kunnen stromen naar havo stellen scholen vaak eisen aan behaalde onderwijsprestaties, bijvoorbeeld een 7,5 gemiddeld op alle vakken (havo-niveau) en een 8 gemiddeld op Nederlands, Engels en wiskunde.

Binnen de vmbo-tl- of mavo-kansklas zijn er twee mogelijkheden. In het eerste geval wordt onderwijs op het laagste niveau (bijvoorbeeld basisberoepsgericht) gegeven en krijgen leerlingen waar mogelijk extra onderwijs op een hoger niveau. In het tweede geval wordt het onderwijs op het hoogste niveau gegeven (theoretisch) en wordt extra aandacht gegeven aan taal en rekenen, omdat leerlingen daar achterstanden hebben. Ook in de vmbo-kansklas worden leerlingen steeds op twee niveaus getoetst, zowel het hoge als het lage niveau. En ook hier wordt vaak extra aandacht besteed aan werkhouding, studievoordigheden en het maken van huiswerk.

¹¹⁴ Mulder, Hoeven, Vierke, Veen & Elshof, 2009.

Het Talentencentrum Johan de Witt Scholengroep

Het Talentencentrum is een samenwerkingsproject van de Johan de Witt Scholengroep Den Haag en de Universiteit Leiden en bestaat al een aantal jaren. Doel is om potentie en talent van iedere individuele leerling te signaleren en te ontwikkelen. Dit gebeurt door middel van de brugklas plus (op het City+ College) en de kaderkansenklas (op het Varias College). In beide klassen worden leerlingen geplaatst die de potentie hebben om na een jaar extra aandacht door te stromen naar een hoger onderwijsniveau dan waarvoor ze anders zouden worden geïndiceerd. Talenten willen ontwikkelen vraagt om zorgvuldige plaatsing van leerlingen. Ter ondersteuning is een nieuw intake-protocol ontwikkeld om de plaatsing zorgvuldiger en professioneler te maken. Tijdens de intake wordt op basis van schriftelijke en mondelinge informatie een profiel van de leerling gemaakt. Het gaat niet alleen om cognitieve gegevens. "We willen ook inzicht hebben in de motivatie, de werkhouding, de afkomst, de gezinssituatie, het gedrag, de concentratie, allemaal voor een zo compleet mogelijk beeld." Ook worden kans- en risicofactoren in beeld gebracht, die van invloed zijn op het verloop van het onderwijsleerproces.

Bron: Expeditiekrant van De Johan de Witt Scholengroep Den Haag, Juli 2008

Er zijn op zich geen extra kosten verbonden aan het inrichten van kansklassen, tenzij meer uren worden gepland voor leerling- en huiswerkbegeleiding. Wel vragen voorafgaande toetsing en intakegesprekken een extra tijdsinvestering. De initiatieven met de kansklas zijn nog te kort geleden gestart om iets te kunnen zeggen over aantoonbare effecten. Scholen die actief zijn met een kansklas melden positieve bevindingen, bijvoorbeeld blijkend uit tevredenheids-enquêtes onder leerlingen en ouders.

Ten slotte plaatsen we onder dit type initiatieven als de zesjarige havo. In Nieuwegein begint daar met ingang van komend schooljaar een havo-XL, bedoeld om leerlingen die zich qua advies tussen vmbo-tl en havo bevinden, toch de gelegenheid te bieden rechtstreeks een havo-opleiding te volgen.

Havo-XL

Het Anna van Rijn College in Nieuwegein begint met een zesjarige havo. Doelgroep zijn de leerlingen die als twaalfjarige net geen havo-score halen. De openbare scholengemeenschap biedt de nieuwe opleiding vanaf volgend schooljaar aan onder de naam havo-XL. Binnen deze opleiding wordt begonnen aan een tweejarige brugklas. In de loop van deze jaren wordt duidelijk of havo-XL de beste keuze is. Leraren kijken of cijfers op het niveau van havo-XL zijn en zij vormen zich een indruk van de werkhouding.

www.annavanrijn.nl

5.3 Initiatieven gericht op flexibilisering

Deze initiatieven zijn gericht op een meer flexibele organisatie en lesvorm, bijvoorbeeld door aan heterogeen samengestelde leeftijdsgroepen op verschillende niveaus en op verschillende manieren de lesstof aan te bieden in de vorm van natuurlijk leren of andere op het sociaal-constructivisme gebaseerde concepten. Daarnaast wordt op een aantal plekken getracht juniorcolleges in te richten voor leerlingen van 10-14 jaar. Net als bij de preventieve activiteiten gaat het bij de juniorcolleges erom de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs te verbeteren, maar juniorcolleges gaan daarin verder door nieuwe organisatievormen en combinaties in te richten. Ook alle mogelijkheden die er zijn om te 'sprokkelen' (het behalen van deelcertificaten

en verkrijgen van vrijstellingen) rekenen we tot dit cluster. Deze mogelijkheden zijn momenteel vooral te vinden in het volwassenenonderwijs.

Natuurlijk leren

Op een aantal plaatsen wordt ervaring opgedaan met natuurlijk leren. Bij natuurlijk leren worden kennis, vaardigheden en houdingen in samenhang aangeboden, meestal in de vorm van presentaties en opdrachten. Een klein aantal vaste docenten zorgt voor de individuele begeleiding en het groepsproces. In het kader van het thema vroege selectie is van belang dat vaste structuren, niveaus en overgangsmomenten een minder grote rol spelen, dat zo veel mogelijk wordt aangesloten op de individuele talenten van leerlingen en dat het onderwijs wordt gegoten in ontwikkelingslijnen en leerlijnen.

Natuurlijk leren op de Goudse Waarden

De christelijke scholengemeenschap De Goudse Waarden is in augustus 2003 gestart met het natuurlijk leren binnen de afdeling Elektrotechniek. In 2004 en 2005 is ook een aantal andere afdelingen op dit concept overgestapt. Inmiddels is ervoor gekozen om op termijn natuurlijk leren binnen alle beroepsgerichte leerwegen in te voeren. Een vaste groep docenten begeleidt de leerlingen bij het uitvoeren van 'prestaties', een combinatie van theorie en praktijk. Daarnaast zijn er dd&o-vragen: denk-, doe- en onderzoeksvragen. Om de zes weken volgt een 'vertraagde week', waarin de mentor een gesprek voert met de leerling over de vorderingen. Ook wordt deze week gebruikt voor het houden van presentaties voor ouders.

www.goudsewaarden.nl

Juniorcolleges

De term juniorcollege wordt hoofdzakelijk gebruikt voor afzonderlijke locaties voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (eerste twee jaar voortgezet onderwijs), waarbij soms gewerkt wordt met gemengde groepen. Om deze vorm gaat het hier niet; in feite zijn dit tweejarige brugklassen in een apart gebouw. Doel is niet zozeer het uitstellen van selectie, maar het bieden van veiligheid en kleinschaligheid. In het kader van dit rapport wordt bedoeld op initiatieven waar naast een aparte onderbouwlocatie en heterogene groepen ook gebruik wordt gemaakt van onderwijskundige vernieuwing (bijvoorbeeld gezamenlijk onderwijs met differentiatie). In het publiek bekostigde voortgezet onderwijs zijn nog maar weinig van dergelijke juniorcolleges te vinden, mede omdat wet- en regelgeving tot nu toe belemmerend werken.¹⁵ Wel zijn er initiatieven gevonden van basisscholen die 'opgerekt' zijn tot leerlingen 14 jaar oud zijn, de wettelijke leeftijd tot waarop leerlingen in het basisonderwijs mogen worden ingeschreven.

¹¹⁵ APS-project *Niet meer omschakelen*.

Veerezon: een wijkvoorziening met onderwijs van 4 tot 14

Veerezon is een nieuwe school in Zwolle, in de nieuwbouwwijk Stadshagen. De school is in augustus 2009 van start gegaan. De school noemt zichzelf een wijkvoorziening. Het aanbod is namelijk divers: naast onderwijs voor kinderen van 4 tot 14 jaar ook kinderopvang, tussen- en buitenschoolse opvang, en eerstelijnszorg met onder meer logopedie en fysiotherapie. Leerlingen kunnen desgewenst dagarrangementen volgen, zoals zwem- en paardrijlessen.

Om een goed dagarrangement mogelijk te maken biedt de school de lessen in twee vaste blokken aan: van negen tot twaalf en van twee tot half vijf. "Daarmee wordt rekening gehouden met het bioritme van de kinderen, oftewel de tijden dat ze het gemakkelijkst zaken kunnen opnemen", legt de schooldirecteur uit.

Leerlingen volgen tot hun veertiende jaar hier gezamenlijk onderwijs. De keuze voor het vervolgonderwijs wordt daarmee twee jaar uitgesteld. Het is de bedoeling dat leerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs instromen. Veerezon is een initiatief van de schoolbesturen Landstede, Vivente, Stichting Scholengroep Christelijk Onderwijs en Catent. Zowel besturen van primair als van voortgezet onderwijs zijn zodoende bij het initiatief betrokken.

Juniorcolleges op het Zernike College

Het Zernike College biedt op verschillende locaties een juniorcollege aan. Elke locatie heeft een eigen onderwijskundig concept. Vooral het montessorijuniorcollege onderscheidt zich door een afwijkende pedagogisch-didactische werkwijze. Leerlingen worden hier uitgedaagd om zelf verantwoordelijkheid te dragen voor hun onderwijs (scenario 3 vernieuwde onderbouw). In alle gevallen duurt het juniorcollege twee jaar, waarbij de leerlingen onderwijs krijgen in heterogeen samengestelde klassen (vmbo, havo, vwo). Leerlingen blijven gedurende deze twee jaar in dezelfde klas, zodat de leerlingen elkaar goed leren kennen. Overstappen naar een ander niveau wordt zo veel mogelijk voorkomen. Havo- en vwo-leerlingen zitten nog een derde jaar op het juniorcollege, maar dit derde jaar is wel met homogeen samengestelde groepen.

Onderwijs aan de juniorcolleges wordt verzorgd door verticaal georganiseerde lerarenteams. Leerlingen krijgen hierdoor gedurende twee of drie jaar van een relatief beperkt aantal leraren onderwijs. De leraren hebben de gelegenheid de leerlingen goed te leren kennen. Binnen de heterogene groepen wordt het onderwijsaanbod wel gedifferentieerd. Differentiatie vindt ten eerste plaats tijdens de keuze-werktijd-uren (kwt-uren). Dit zijn een aantal vaste uren per week op het rooster die voor alle leerlingen gelden. Gedurende deze uren kunnen leerlingen kiezen voor extra ondersteuning of extra verdieping. Deze ondersteuning en verdieping richten zich vooral op de vakken rekenen, taal en informatie- en communicatietechnologie. Op het montessoricollege mogen de leerlingen bovendien na verloop van tijd ook keuzes maken binnen het aanbod van de kwt-uren. Op de andere locaties bepalen leraren in samenspraak met de leerling en de ouders de invulling van de kwt-tijd. Differentiatie vindt eveneens plaats bij toetsing. Leerlingen krijgen les op het hoogste niveau van de klas (bijvoorbeeld vwo), maar er wordt steeds getoetst op twee niveaus (bijvoorbeeld op havo- en vwo-niveau). Leerlingen en ouders mogen zelf bepalen welk niveau wordt aangehouden. Deze keuze kan desgewenst ook weer worden aangepast.

Bronnen: Inventarisatie SLO en www.college.nl

Over de resultaten van juniorcolleges is nog weinig bekend. De resultaten van de juniorcolleges behorend tot het Zernike College in Groningen zijn wisselend. De vier juniorcolleges kennen bijvoorbeeld relatief veel afstroom. De Inspectie heeft daarom het Zernike College de suggestie gedaan iets strenger te zijn en niet te lang kansen te blijven bieden. De door- en uitstroompercentages zijn overigens wel gemiddeld. Relatief goed scoren de leerlingen die het juniorcollege volgen waar onderwijs wordt gegeven volgens het montessoriconcept. Als nega-

tief effect wordt gewezen op het feit dat de overstap naar de bovenbouw wordt vergroot. Leerlingen moeten naar een ander, vaak grootschaliger gebouw, waar een andere cultuur heerst en waar zij bovendien de jongste leerling zijn.

Innovatieve projecten (combinatie van hervormingen)

In vergelijking met de hierboven besproken juniorcolleges wordt bij deze innovatieve initiatieven meer geïnvesteerd in onderwijskundige vernieuwing richting comprehensief onderwijs.¹¹⁶ Ook hierbij is sprake van heterogene groepen, maar leerlingen werken meer zelfstandig aan een deels individueel programma, waarbij resultaten worden gevolgd door middel van een persoonlijk portfolio of ontwikkelingsplan.

Impulse van het Piter Jelles

Impulse is één van de acht scholen van Piter Jelles in Leeuwarden en bestaat sinds augustus 2005. Leerlingen worden geplaatst in brede heterogene groepen van maximaal 25 leerlingen. De leerstof wordt aangeboden via leergebieden. Er is verplichte basisstof, daarnaast formuleren de leerlingen hun eigen leervragen. Het leren vindt grotendeels plaats aan de hand van een individueel leerplan. Leerlingen werken in verschillende settings. Voorbeelden van settings zijn het podium, het laboratorium/onderzoeksbureau, het atelier, de onderneming en het talentcentrum. Er wordt veel gebruikgemaakt van een elektronische leeromgeving. De docenten vervullen de rol van coach (aanspreekpunt voor ouders), kringbegeleider en vaktutor (begeleiding binnen vakgebieden).

Bron: Inventarisatie SLO

IJburgcollege

Op het IJburgcollege in Amsterdam komen leerlingen gedurende de eerste twee jaar terecht in een heterogene 'stamgroep' van vijftien leerlingen. Deze groep wordt begeleid door een mentor die de leerlingen dagelijks ziet. Hij of zij voert ontwikkelingsgesprekken met de leerlingen en gaat op huisbezoek bij de nieuwe leerlingen. Leerlingen kunnen vakken op verschillende niveaus volgen. De onderwijstijd is verdeeld in blokken: er zijn mentorlessen (of stamgroeptijd), specifieke vaklessen en er is tijd voor respectievelijk thematisch werken, keuzevakken en vaardigheden ontwikkelen. Gedurende de vaklessen krijgen leerlingen kennis overgedragen van een expert. In de stamgroeptijd wordt de tijd in groepsverband doorgebracht, in de tijd voor thematisch werken gaan leerlingen zelfstandig aan de slag met een eigen onderzoekje of een opdracht. Gedurende de tijd voor keuzevakken en vaardigheden ontwikkelen, verdiepen leerlingen zich dieper in bepaalde lesstof of herhalen zij leerstof. Leerlingen wordt ook de mogelijkheid geboden om te kiezen uit uiteenlopende workshops van 'experts'.

Bron: Inventarisatie SLO.

Voormalige middenscholen en traditionele vernieuwingsscholen

Uit onderzoek van De Vries (2007) blijkt dat een aantal van de voormalige middenscholen nog steeds kenmerken van deze organisatievorm heeft behouden. Zo is de Open Scholengemeenschap Bijlmer in Amsterdam opgebouwd uit zes deelscholen: drie deelscholen onderbouw, twee deelscholen vmbo en een deelschool bovenbouw havo/vwo. Elke leerling heeft een vaste plek in de mentorgroep. In de eerste twee jaren zijn de klassen breed heterogeen samengesteld: kinderen met een advies voor vmbo, havo en vwo zitten bij elkaar in de klas. Alle leerlingen krijgen dezelfde vakken aangeboden, maar wel wordt gedifferentieerd. Daarnaast zijn

¹¹⁶ Projecten worden ondernomen in het kader van *Durven Delen Doen*, onder leiding van de VO-raad.

initiatieven genomen om te vroege en onjuiste selectie te voorkomen. Zo kunnen vmbo-tl-leerlingen na hun tweede jaar een extra jaar volgen gericht op het doorstromen naar het havo. Ook is er extra huiswerkbegeleiding verzorgd door pabo-studenten. Uit de inventarisatie die de SLO heeft gemaakt, blijkt dat traditionele vernieuwingsscholen (dalton, montessori, vrije school) eveneens veel gebruikmaken van heterogene klassen of combinatieklassen en differentiatie binnen de klassen.¹¹⁷

5.4 Initiatieven gericht op sociale menging

Initiatieven op dit terrein beogen niet in de eerste plaats betere leerprestaties of meer doorstroom naar het vervolgonderwijs, maar zijn vooral gericht om de segregatie die een risico is van vroege selectie, tegen te gaan. Dit kan door activiteiten op te zetten die de sociale cohesie bevorderen en die de onderlinge contacten tussen verschillende typen leerlingen verstevigen. Deze initiatieven kunnen georganiseerd worden binnen één school of in een samenwerking van meerdere scholen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld bepaalde vakken en activiteiten (gymnastiek, aandacht voor burgerschap, drama, godsdienst/levensbeschouwing, maatschappijleer) gezamenlijk en andere vakken op hun eigen niveau volgen. Ook vriendschapsscholen en uitwisselingsprojecten kunnen de sociale menging versterken. Daarnaast rekenen we de inspanningen die scholen verrichten om een gemengder leerlingenbestand te krijgen, ook tot deze categorie.

Leerlingen uit Bijlmermeer en Nijverdal ontmoeten elkaar

De workshops van DiversityJoy zijn gebaseerd op een concept dat in de jaren zeventig in het *Alternatives to Violence Project* in New York is ontwikkeld om iets te doen aan de geweldscultuur onder gevangenen. Bouwstenen van het programma zijn bevestiging, communicatie, samenwerking, gemeenschap en transformatie. De methode is ervarend leren. Serieuzere onderdelen worden afgewisseld met luchtige spel oefeningen. Resultaat is een sterker gemeenschapsgevoel en meer zelfvertrouwen en zelfwaardering bij de deelnemers. DiversityJoy geeft workshops op scholen en in opvanghuizen en bedrijven. Op 22 en 23 januari 2009 was er opnieuw een ontmoeting tussen leerlingen van Scholengemeenschap Reigersbos in Amsterdam-Zuid-Oost en Scholengemeenschap Reggesteyn in Nijverdal. Leerlingen van 5-vwo brachten met hun docenten en begeleiders twee dagen met elkaar door over het onderwerp vooroordelen. De workshop is het vervolg op een eerdere ontmoeting in oktober 2008, toen leerlingen van de scholen gezamenlijk deelnamen aan de basisworkshops van DiversityJoy. Bij die workshops waren de Zuid-Afrikaanse jongeren Mosiwa en Reginald als begeleider aanwezig, die in Zuid-Afrika een jongerenprogramma bieden over diversiteit, sociale cohesie en conflicthantering onder de naam HIPP.

Bron: www.diversityjoy.nl

¹¹⁷ Gekeken is naar het Stedelijk Dalton College in Alkmaar, het Montessori College in Nijmegen en de Adriaan Roland Holstschool in Bergen.

Voorrang voor allochtonen

Het Christelijk Gymnasium Sorghvliet in Den Haag reserveert tien plaatsen voor allochtonen uit achterstandswijken. Dat was al eerder bekend, maar nadat het televisieprogramma Nova er begin deze week aandacht aan had besteed, zijn er Kamervragen over gesteld. Sorghvliet is een erg gewild gymnasium onder autochtone Haagse leerlingen. Elk jaar wordt er geloot. Het is ook een erg witte school; van de zevenhonderd leerlingen is slechts twee procent allochtoon. De schoolleiding heeft besloten om tien plaatsen vrij te houden voor allochtone leerlingen. Zij hoeven niet mee te doen aan de loting. Bovendien betaalt de school voor hen de kosten van de opleiding.

Ouders van autochtone kinderen maken bezwaar tegen deze regel. "Ze vinden dat hun kind wordt gediscrimineerd doordat allochtone kinderen voorrang krijgen", zegt de rector van Sorghvliet in Nova.

NRC Handelsblad, 1 oktober 2009: Positieve discriminatie op het gymnasium

5.5 Initiatieven gericht op menging van beroeps- en algemeen onderwijs

Een kenmerk van stelsels waar vroeg geselecteerd wordt betreft een vrij scherpe scheiding tussen beroeps- en algemeen voortgezet onderwijs. De in deze rubriek aangetroffen initiatieven zijn dan ook bedoeld om beroeps- en algemeen onderwijs meer met elkaar te verweven en doorstroom over en weer te verbeteren en te bevorderen.

Intersectorale programma's vmbo

Op steeds meer vmbo-scholen verschijnen intersectorale programma's. Het gaat hier om een verbreding van de vorming; niet via de weg van de avo-leerinhouden maar via de weg van de beroepsgerichte leerinhouden. Intersectorale programma's zijn beroepsgerichte programma's, waarbij in het niet-doorstroomrelevante deel van het curriculum onderdelen van de sectoren techniek, zorg en welzijn, en economie in samenhang worden aangeboden. Indien de regionale context van een school sterk gekleurd wordt door activiteiten in de sector landbouw, betekent dat dat de invulling van het onderwijs door die sector bepaald zal worden. Door het volgen van een intersectoraal programma hoeven leerlingen niet na twee jaar al een keuze voor een sector in het vmbo te maken.

Beroepenmavo

Het schoolbestuur LMC in Rotterdam biedt een aantal beroepenmavo's aan. Binnen de scholen van het LMC stromen leerlingen vanaf leerjaar 1 naar een specifieke onderwijsstroom (vwo, havo, mavo en vmbo). Mavo- en vmbo-leerlingen die goed weten wat ze willen, kunnen een reguliere opleiding volgen. Leerlingen die minder goed weten wat ze willen, kunnen een extra praktijkgericht vak volgen. Hierdoor worden hun doorstroomkansen naar zowel mbo als naar havo verhoogd. Zij volgen vijf (vmbo) of zes vakken (mavo) uit de reguliere opleiding en daarnaast een praktijkgericht vak. Voor het geven van dit vak werken de scholen samen met een mbo-opleiding. Na succesvolle afronding ontvangen de leerlingen een diplomasupplement. Uit de ervaringen tot nu toe is bekend dat leerlingen graag een extra vak kiezen. Het praktijkvak spreekt hen aan en motiveert hen. Het vak versterkt ook het imago van de school.

Art & Design op Toorop Mavo

Op de Toorop-mavo krijgen alle leerlingen het vak Art & Design. Maar wie kiest voor deze specialisatie, zoals brugklasser Lotte, krijgt het vak twee keer per week. Waar mogelijk wordt een verbinding gelegd tussen Art & Design en de andere vakken. Lotte: "Voor aardrijkskunde moesten we een powerpointpresentatie maken met plaatjes over de waterkering in de Maas. Dus dan gebruik je wat je bij Art & Design hebt geleerd. We kunnen nu al goed met de Apple-computers overweg." Eersteklassers leren werken met een storyboard, een schema met scènes en bijbehorende camerahoeken. De leerlingen maken een beeldverhaal door middel van digitale fotografie en wagen zich aan bewegend beeld. Binnenkort beginnen ze met digitale videobewerking. Lotte: "Ik heb voor deze school gekozen omdat hij klein is. En ook omdat ik straks naar het Grafisch Lyceum wil." Dat komt goed uit, want de Toorop-mavo werkt samen met deze beroepsopleiding. Leerlingen zoals Lotte, die na vier jaar veel ervaring zullen hebben met grafisch design, maken een veel betere kans om toegelaten te worden.

Bron: LMC verzilvert talenten. Kort jaarverslag LMC Onderwijs, schooljaar 2006-2007.

5.6 Conclusie: mogelijkheden stelsel worden goed benut

Alles overziend kan gesteld worden dat de mogelijkheden van het huidige stelsel op velerlei wijze worden benut. De hoeveelheid initiatieven kan zowel positief als negatief geduid worden. Positief, omdat er veel mogelijk is en er eigenlijk weinig wettelijke bepalingen en regels zijn die initiatieven blokkeren. Negatief, omdat er bij de scholen blijkbaar een grote behoefte is aan reparatiemogelijkheden en meer flexibiliteit. De onderzochte scholen blijken in staat de context zo in te richten dat met de beschikbare tijd en middelen initiatieven worden gerealiseerd die direct invloed hebben op de schoolloopbaan van leerlingen. Hierbij spelen leerplankundige elementen als samenstelling van de groep, het selectiemoment, extra aandacht voor taalachterstand en huiswerkbegeleiding een belangrijke rol. De voor het advies onderzochte ouders denken in overgrote meerderheid (88%) positief over de initiatieven die het onderwijsveld organiseert. 9% staat hier negatief tegenover en 8% heeft een andere mening of is neutraal.

Opvallend is dat van de meeste initiatieven niet bekend is in hoeverre ze de mogelijk negatieve gevolgen van vroege selectie compenseren. Alleen van de kopklas zijn de effecten uitgebreid onderzocht. Tegenover de positieve resultaten van kopklassen en schakelklassen staan de hoge kosten ervan. Leerlingen lopen ook een jaar vertraging op. Daarom doet zich de vraag voor of doelgericht en meer intensief taalonderwijs niet al veel eerder zou kunnen starten, bijvoorbeeld voorafgaand aan (een goed vve-programma) en gedurende de basisschool.

Bij veel initiatieven keren steeds enkele zaken terug. Dat zijn de vorming van heterogene klassen, een aanpassing van de leerstof en werkwijze (meer differentiatie naar niveau, vaak door meer zelfstandig werken en toetsen op twee niveaus), het aanbieden van meer begeleiding, en extra aandacht voor studievoordigheden. We zien deze elementen ook bij de traditionele vernieuwingscholen en de voormalige middenscholen. In vergelijking met de kansklassen en dakpanklassen wordt bij deze initiatieven meer geïnvesteerd in onderwijskundige vernieuwing. Er is vooralsnog weinig bekend over de resultaten van deze verdergaande initiatieven. De onderwijskundige vernieuwingen zijn doorgaans niet primair bedoeld om negatieve effecten van vroege selectie tegen te gaan. Het is daarmee de vraag of deze initiatieven werkelijk veel toevoegen aan de minder ingrijpende varianten van een kansklas of dakpanklas.

De initiatieven dragen op verschillende manieren bij aan versterking van de vijf criteria die de Onderwijsraad hanteert. Beoordeling op basis van het criterium kwaliteit is in dit stadium lastig en hangt sterk af van de uitvoering. De initiatieven die onder te brengen zijn in het cluster preventie scoren vooral goed op de criteria doelmatigheid en sociale cohesie. Voorkomen is beter (en goedkoper) dan genezen en de ontwikkelingskansen van achterstandsgroepen worden erdoor verbeterd, waardoor de sociale cohesie kan toenemen. Op de andere criteria scoren de preventieve initiatieven neutraal. De reparatie-initiatieven scoren niet goed op het gebied van doelmatigheid, omdat ze iets moeten herstellen wat wellicht voorkomen had kunnen worden. Wel kunnen ze de toegankelijkheid van het onderwijs vergroten en bijdragen aan sociale cohesie. De flexibiliteit-initiatieven scoren wat de criteria betreft gemiddeld het best: ze dragen bij aan sociale cohesie en bevorderen de keuzevrijheid en de toegankelijkheid. Qua doelmatigheid scoren ze neutraal. De initiatieven die gerangschikt zijn onder het kopje sociale menging hebben een wat ander doel, namelijk het bijdragen aan het bestrijden van segregatie. Door met name de niet-cognitieve vakken gecombineerd aan te bieden of schooloverstijgende activiteiten te ontplooiën kan de sociale cohesie bevorderd worden. Op andere punten scoren deze initiatieven waarschijnlijk neutraal tot licht negatief (inperking keuzevrijheid). De activiteiten in het cluster menging beroeps- en algemeen onderwijs zijn bedoeld om een ander negatief effect van vroege selectie, namelijk een vrij scherpe scheiding tussen beroeps- en algemeen onderwijs met weinig onderlinge verbindingen, tegen te gaan. Er worden daarmee drie doelen tegelijk gediend: meer integratie tussen vakken, meer uitdaging en doorstroommogelijkheden, en het versterken van het imago van de opleiding.

De raad is geen voorstander van verplicht uitstel van de selectieleeftijd. Het versterken van bestaande initiatieven verdient de voorkeur boven groot-schalige structurele wijzigingen. De raad doet zes aanbevelingen om de flexibiliteit van het stelsel te vergroten. Verder bepleit de raad ontwikkelpro-jecten voor juniorcolleges en nader onderzoek naar de mogelijkheden van eindtermenonderwijs.

6

Conclusie en aanbevelingen

6.1

Conclusie: onvoldoende steun voor verplicht uitstel selectieleeftijd

In Nederland (en niet alleen hier) woedt al meer dan een eeuw de discussie over welke leeftijd ideaal is om leerlingen de overstap te laten maken van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs en op welke leeftijd verwacht kan worden dat (verdere) determinatie goed uitwerkt. Recent is deze discussie weer heropend door kritiek van de OESO op het Nederlandse onder-wijssysteem, dat te vroeg selecterend zou zijn, en de reactie daarop van onder andere minister Plasterk. Hij heeft de Onderwijsraad de vraag gesteld of de relatief vroege selectieleeftijd in het Nederlandse onderwijs met één of meerdere jaren moet worden uitgesteld en/of welke andere aanpassingen denkbaar zijn om het Nederlandse systeem te verbeteren.

Het meeste beschikbare onderzoek ondersteunt de veronderstelling dat vroege selectie voor bepaalde groepen met een lagere sociaaleconomische achtergrond nadelige effecten heeft. Evenzeer komt echter naar voren dat groepen aan de bovenkant en leerlingen met een redelijk uitgekristalliseerd toekomstperspectief nadeel ondervinden van uitstel van het moment van selectie. Op grond van deze onderzoeksresultaten, maar ook op grond van de vergelijking met de situatie in het buitenland, de aangetroffen initiatieven in de praktijk, de enquête onder ouders en de gesprekken met deskundigen, ziet de Onderwijsraad thans onvoldoende aanwij-zingen dat de invoering van een algemeen verplicht uitstel van selectie op alle genoemde cri-teria zonder meer tot verbetering zou leiden. De resultaten van wetenschappelijk onderzoek geven onvoldoende steun om een dergelijk uitstel van selectie te bepleiten. Met betrekking tot het wetenschappelijk onderzoek is het wel nodig dat er minder nadruk wordt gelegd op internationale vergelijkingen, waarbij allerlei andere factoren een rol spelen. Er is meer op de specifiek Nederlandse context gericht onderzoek nodig.

Het optimaal ontplooiën van de talenten van een individuele leerling moet leidend zijn bij discussies over de ideale inrichting. Vervanging van een massieve structuur door een andere massieve structuur past hier niet bij. Het uitgangspunt moet zijn dat de structuur de mogelijk-heden van de leerling volgt en niet andersom, al zijn er vanuit met name doelmatigheids oog-punt natuurlijk beperkingen aan hoe individueel het onderwijs georganiseerd kan worden. Het

gaat zo veel mogelijk om maatwerk: voor sommige kinderen is een verlenging van een oriënterende periode en uitstel van keuzes nodig, voor andere kinderen is een versnelling meer op zijn plaats. De raad is van mening dat Nederland internationaal gezien redelijk presteert en dat de gevonden zwakkere punten (bijvoorbeeld een relatief lage deelname aan havo/vwo van leerlingen met een lagere sociaaleconomische achtergrond en een relatief lage deelname van deze leerlingen aan hoger onderwijs) beter op een andere manier kunnen worden aangepakt dan door een algeheel uitstel van de selectieleeftijd voor alle leerlingen. Ook wijst de raad op het feit dat Nederland gemiddeld goed scoort door de prestaties van zwakkere leerlingen. Juist aan de bovenkant is er meer te winnen. Centraal ingevoerde wijzigingen in het verleden (middenschool, basisvorming) hebben niet tot de gewenste effecten geleid, maar vooral tot onvrede en ontwijkend gedrag van ouders en scholen. Het systeem zoals dat in de Wet op het voortgezet onderwijs (Mammoetwet) is opgebouwd, is wel succesvol gebleken: in Nederland zijn er relatief veel mogelijkheden om door te stromen en te stapelen. Deze opties moeten daarom in stand worden gehouden en mogen niet ten prooi vallen aan bezuinigingen, zoals in de jaren tachtig en negentig.

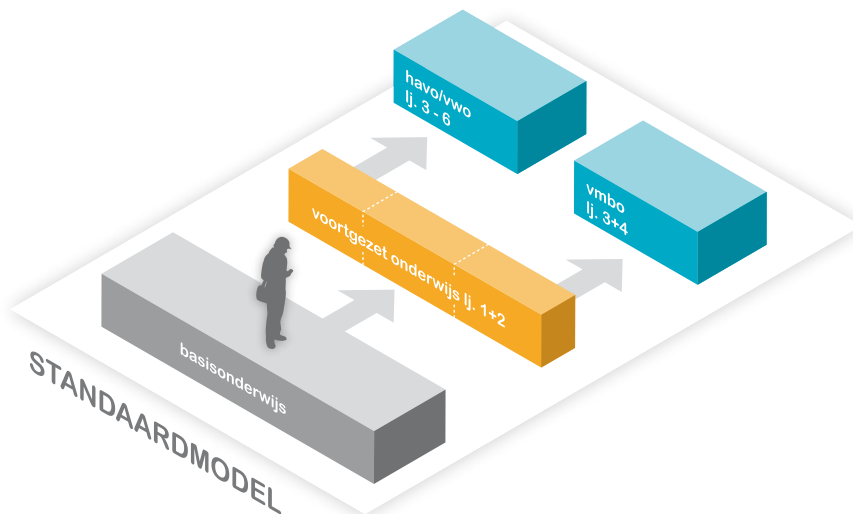
Scholen en andere partijen ondernemen tal van initiatieven om de flexibiliteit te vergroten en doorstroom te bevorderen. De raad geeft de voorkeur aan het versterken van deze initiatieven op maat boven centrale, grootschalige wijzigingen van het stelsel. Wel moet er meer onderzoek naar de kosten en effecten van deze initiatieven worden verricht en moet er door de overheid vooral geïnvesteerd worden in initiatieven die het meeste rendement opleveren. De raad doet daarvoor in het vervolg van dit hoofdstuk een aantal aanbevelingen. Het huidige palet aan initiatieven kent ook zijn beperkingen. In Nederland hebben schoolbesturen en scholen veel autonomie bij het opzetten van initiatieven en het inrichten van het onderwijsproces. Deze autonomie heeft volgens internationaal onderzoek een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs en de schoolloopbanen van leerlingen, maar kan ook leiden tot onzekerheid binnen onderwijsorganisaties, die onrechtvaardigheid in de hand kan werken. Transparantie en eenduidigheid van bijvoorbeeld doorstroomregels zijn daarom van belang. De overheid zou hierbij een controlerende taak moeten hebben. Ook zouden schoolorganisaties terughoudend moeten zijn met het afstoten van vmbo- en soms havo-afdelingen en het afschaffen van de gemengde brugklassen.

Rekening houdend met deze overwegingen oordeelt de raad in antwoord op de vraag van de minister positief over de flexibiliteit van het stelsel en de mogelijkheden voor doorstroom. De raad is van mening dat de huidige belemmeringen niet zozeer in landelijke wet- en regelgeving liggen. Wel zijn er door het veld zelf opgepakte ontwikkelingen die leiden tot een uitbreiding van het aantal schoolsoorten (voor voortgezet onderwijs) en juist de kans op een eerdere selectieleeftijd vergroten, zoals de opkomst van vakscholen, gymnasiumbrugklassen, aparte scholen en klassen voor hoogbegaafden, plusklassen, enzovoort. Alhoewel de raad niet principieel afwijzend tegenover deze ontwikkelingen staat, dienen volgens hem de overheid en de sector zich beter bewust te zijn wat de mogelijk negatieve invloed op de doorstroomkansen is. Voorkomen moet worden dat er fuikwerking ontstaat.

6.2 Aanbevelingen: flexibiliteit stelsel versterken

Op basis van de hiervoor getrokken conclusies doet de raad een aantal aanbevelingen, gericht aan de bewindslieden, gemeenten en schoolbesturen. De eerste zes aanbevelingen zijn vooral gericht op de korte termijn en gaan uit van het huidige stelsel. De laatste twee aanbevelingen zijn meer gericht op de middenlange termijn en met name bedoeld om de beeldvorming en besluitvorming over de toekomst van het stelsel te stimuleren. In feite beogen ze een verster-

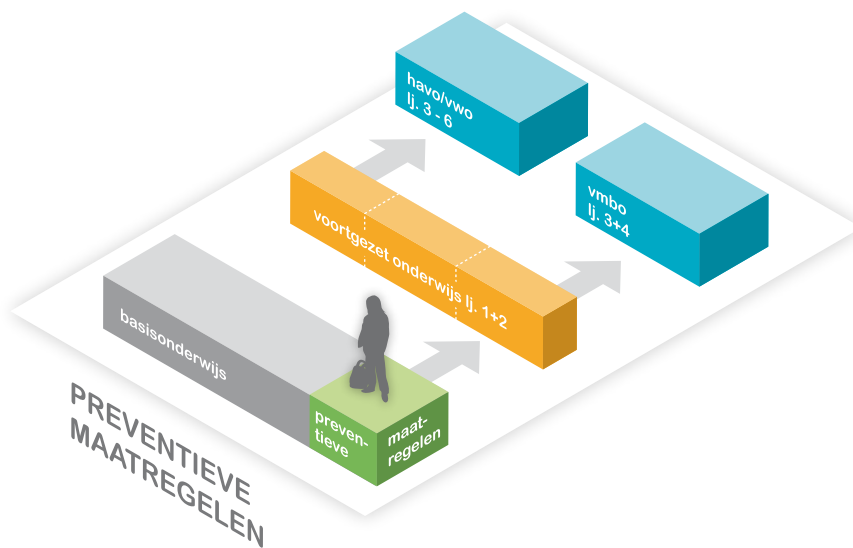
king van de in het vorige hoofdstuk genoemde initiatieven wat betreft flexibilisering van het standaardmodel.



© Schwandt Infographics

1 Vroeg beginnen met intensieve en preventieve maatregelen

De rol van het primair onderwijs bij het vraagstuk van vroege selectie kan niet genoeg benadrukt worden. Het risico bestaat dat het huidige overgangsmoment van primair naar voortgezet onderwijs te zeer in isolatie wordt gezien. Acht jaar basisonderwijs is een lange periode en het mag niet zo zijn dat een achterstand in bijvoorbeeld lezen al in groep 3 en 4 ontstaat.

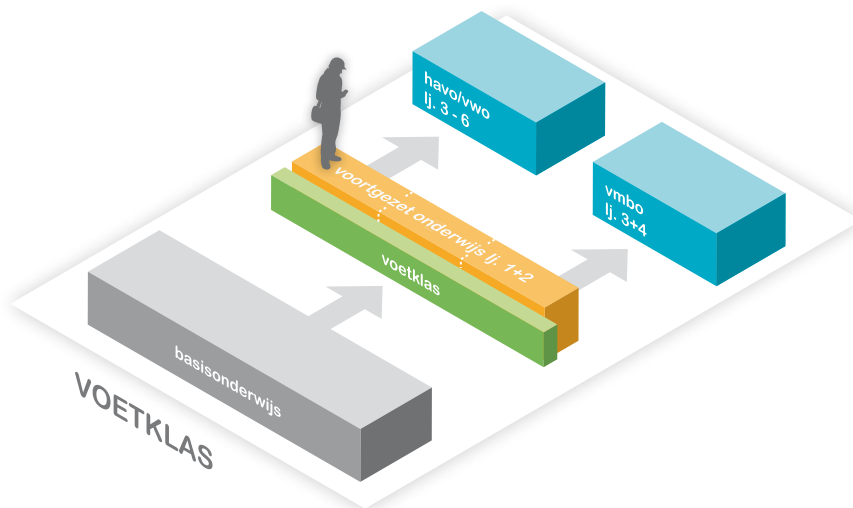


© Schwandt Infographics

Een dergelijke achterstand is dan alleen met zeer veel inspanning in te lopen, met alle gevolgen voor de schoolkeuze aan het einde van de basisschool. Voorts herhaalt de raad hier zijn pleidooi om vroeg te beginnen met het aanbieden van onderwijsprogramma's voor jonge kinderen, liefst in de vorm van een aantal dagdelen binnen een kleuteronderwijsperiode.¹¹⁸ Aan de uitstroomkant van het basisonderwijs roept het succes van de kopklas de vraag op of niet eerder het potentieel van deze leerlingen kan worden ingeschat en of er niet eerder begonnen kan worden met het aanbieden van extra (taal)lessen voor deze leerlingen. De invoering van referentieniveaus kan naar verwachting eerder dan nu tekorten aan het licht brengen. De raad is niet voor het doubleren van hele jaren in het primair onderwijs, maar het is wel nodig dat een leerling ten minste het basisreferentieniveau heeft gehaald voordat hij of zij verder kan stromen. Extra lestijd na de reguliere schooltijd (zoals momenteel gebeurt in de pilots onderwijstijdverlenging) of in vakanties kan daarbij soelaas bieden. Uiteraard moet een negatief imago van deze extra uren worden voorkomen; leerlingen ervaren het idealiter als een extra kans. Een deel van de leerkrachten in het primair onderwijs kan door een scholingsprogramma de expertise op het gebied van mogelijk onderpresteren van leerlingen vergroten.

2 Iedere vo-school een voetklas

Een kopklas is een extra jaar basisonderwijs voor achterstandsleerlingen om leerachterstanden, in de meeste gevallen vooral een taalachterstand, zo veel mogelijk in te lopen. De kop-/voetklas heeft zijn functie bewezen. Voor een bepaalde groep leerlingen is de kopklas een goed middel om de overgang van primair naar voortgezet onderwijs te verbeteren en leerlingen een hoger niveau te laten bereiken. De raad herhaalt hier zijn opmerking dat sommige resultaten ook eerder geboekt kunnen worden door vroeg in te zetten op het bestrijden van taalachterstand. Dat neemt niet weg dat voor sommige leerlingen de kopklas een goede weg is. Onderzoek heeft aangetoond dat een dergelijke klas beter kan worden ondergebracht bij een school voor voortgezet onderwijs ('voetklas'), omdat leerlingen dan niet het gevoel hebben dat ze achterblijven op de basisschool. Om duidelijk te kunnen bepalen wie in aanmerking komt voor toegang tot de voetklas, is het zinvol als potentiële deelnemers behalve de Cito-eindtoets (of vergelijkbare toets) ook een capaciteiten- of intelligentietest afleggen.¹¹⁹



© Schwandt Infographics

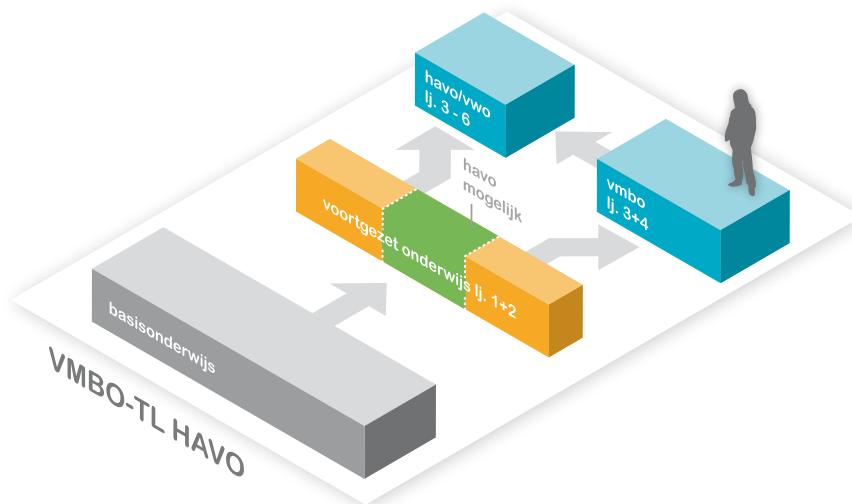
¹¹⁸ Onderwijsraad, 2008.

¹¹⁹ De Cito-eindtoets zou overigens zelf ook voortdurend op zijn effectiviteit als determinatiemiddel moeten getoetst, zowel inhoudelijk als instrumenteel. Deze toetsing moet uiteraard onafhankelijk van het Cito plaatsvinden.

Het aantal voetklassen is nu nog beperkt en hangt volgens de raad te sterk samen met de financieringsmogelijkheden. De verschillen tussen gemeenten zijn daardoor groot. De raad vindt dat er in elke gemeente een dekkend aanbod moet zijn, bijvoorbeeld door de aanwezigheid te relateren aan het aantal leerlingen in een bepaalde regio. Omdat niet elke gemeente een school voor voortgezet onderwijs binnen zijn grenzen heeft, moet financiering een coproductie zijn van een samenwerkingsverband van betrokken scholen, zoals dit bestaat in het rpo (regionaal plan onderwijsvoorzieningen). Binnen een rpo werken scholen voor voortgezet onderwijs samen om het onderwijsaanbod beter af te stemmen op de vraag van leerlingen, ouders en andere belanghebbenden in de regio (middelbaar beroepsonderwijs, bedrijfsleven) en is de opvolger van het regionale arrangement vmbo. Bij het onderwerp voetklassen moeten ook besturen in het primair onderwijs betrokken worden.

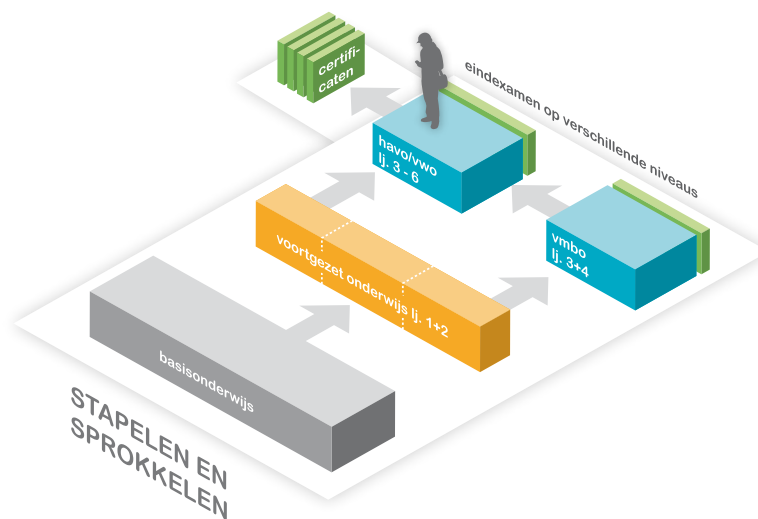
3 Geen afzonderlijke vmbo-tl-brugklassen, altijd in combinatie met havo-kans

Vroege selectie is aan de 'brede randen' van het spectrum over het algemeen niet echt een probleem; het is bij de meeste leerlingen die naar de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo of naar het vwo gaan op 12-jarige leeftijd vrij duidelijk wat hun capaciteiten zijn. Dit geldt in mindere mate voor de middengroep vmbo-tl/havo. Hier kan vroege selectie een risico zijn, met name voor laatbloeiërs en/of allochtone Nederlandse leerlingen. De raad pleit er dan ook voor dat een vmbo-tl-brugklas altijd in combinatie met een havo-brugklas moet worden aangeboden. Leerlingen moeten in deze klassen op twee niveaus instructie krijgen en beoordeeld worden, volgens mavo-normen en volgens havo-normen. Leraren op (categoriale) mavo's kunnen door nascholing (onder meer met behulp van de lerarenbeurs) een 'havo-applicatie' verwerven. Het gaat dan vooral om leraren in de belangrijkste doorstroomvakken Nederlands, wiskunde en Engels. Na het eerste jaar mavo/havo-brugklas kan bekeken worden op welk niveau de leerling zijn of haar schoolloopbaan vervolgt. Voor een voldoende menging is het uiteraard noodzakelijk dat er ook voldoende leerlingen met een havo-advies naar deze brugklassen gaan. Overigens moet deze aanbeveling in samenhang worden gezien met aanbeveling 5, waarin gepleit wordt voor meer menging van beroeps- en algemeen voortgezet onderwijs. De aanbeveling om door te kunnen stromen naar het havo moet dan ook niet gezien worden als motief om zich af te wenden van het beroepsonderwijs. Er zijn juist veel meer combinaties mogelijk.



4 Ruim baan voor sprokkelen, stapelen en examens op verschillende niveaus

De mogelijkheden voor stapelen zijn al groot in het Nederlandse stelsel en de raad wil deze mogelijkheden graag continueren. Het vervolgonderwijs (ook binnen het voortgezet onderwijs zelf) moet duidelijk vooraf aangeven wat de toelatingseisen zijn, zodat willekeur in beleid wordt tegengegaan. Het motivatiegesprek vmbo-tl voor leerlingen die naar het havo willen doorstromen, moet benut worden om te zien of er extra ondersteuning nodig is, niet om leerlingen tegen te houden. De rijksoverheid en de sectororganisatie hebben een taak scholen aan te spreken op ongewenste belemmerende (eigen) doorstroomregels. Havo-afdelingen dienen zo veel mogelijk elke vmbo'er met een juist doorstroompakket toe te laten. Vmbo'ers die in het vierde jaar havo blijven zitten, moeten – net als andere havo'ers – de mogelijkheid krijgen een jaar of een gedeelte van een jaar te doubleren. Leerlingen met een havo-diploma die naar het vwo doorstromen, hebben deze mogelijkheid immers ook.



© Schwandt Infographics

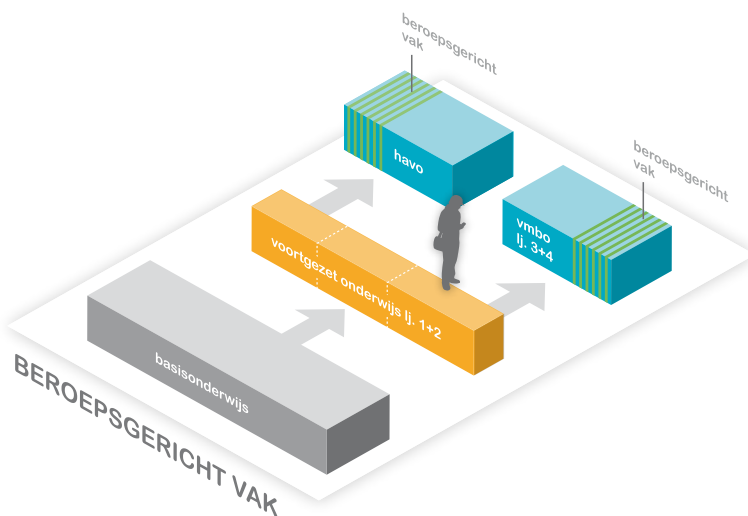
Breder gezien vindt de raad het de moeite waard de effecten te bezien van de mogelijkheid om leerlingen meer dan nu de kans te geven om op verschillende niveaus examen te doen. Nu bepaalt het vak waarin een leerling het minst goed is het algehele examen. Wanneer leerlingen de mogelijkheid krijgen om op verschillende niveaus examen te doen (conform voorheen mavo-c en mavo-d), krijgen zij meer kansen om door te stromen naar een hogere vervolgopleiding. Daarbij geldt dat in ieder geval de doorstroomvakken op het hoogste niveau worden afgesloten. De vervolgopleiding maakt vooraf bekend in welke vakken en op welk niveau een leerling zijn of haar examen moet halen om door te kunnen stromen. Om eerder in het vizier te krijgen welke leerlingen succesvol kunnen doorstromen, is het raadzaam om elk overgangsrapport voorafgaand aan het examen te koppelen aan vakcertificaten waarin de vorderingen staan vermeld.

5 Stimuleren van sociale menging via niet-doorstroomvakken

Een met de scheiding naar niveaus samenhangende scheiding naar achtergrondkenmerken kan tegengegaan worden door met name niet-doorstroomvakken als gymnastiek, kunst, drama en godsdienst/levensbeschouwelijke vorming niveau-overstijgend, bijvoorbeeld in projectvorm, te organiseren. Een aantal scholen heeft goede ervaringen op dit gebied, maar er zijn ook scholen die de niveaus zodanig over verschillende locaties spreiden (ook in andere wijken), dat dit soort contacten lastig te verwezenlijken is. Eventueel kunnen scholen hiervoor ook coalities sluiten met andere scholen in of juist buiten hun eigen omgeving.

6 Stimuleren van menging van beroeps- en algemeen voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs kent de traditionele twee sporen van algemeen en beroepsonderwijs. In vergelijking met het buitenland is de scheiding tussen beroepsonderwijs en algemeen voortgezet onderwijs in Nederland wel heel strikt. Een minder strikte scheiding ziet de raad gerealiseerd via een versterking van de tweewegenoplossing (zowel van havo naar hoger beroepsonderwijs als van middelbaar naar hoger beroepsonderwijs) en via het inbouwen van mogelijkheden voor een combinatie van algemene en beroepsgerichte leerinhouden. In navolging van voorbeelden uit het buitenland denkt de raad dat er meer mogelijkheden zijn voor menging van de twee routes. Zoals er tussen vmbo en onderbouw havo combinaties bestaan, zijn deze volgens de raad ook heel goed te realiseren tussen mbo en bovenbouw havo/vwo. Gemengde examenpakketten horizontaal en verticaal kunnen min of meer gestandaardiseerd worden aangeboden. De vakkenpakketten op in ieder geval het havo en wellicht ook het vwo zouden kunnen worden aangevuld met een of twee beroepsgerichte vakken die aansluiten op en onderdeel zijn van de profielen. Hierbij is niet alleen voor het middelbaar, maar ook voor het hoger beroepsonderwijs een rol mogelijk. De nu nog weinig gekozen gemengde leerweg in het vmbo wordt idealiter samengevoegd met de theoretische, zodat ook de laatstgenoemde leerweg minimaal één beroepsgericht vak heeft. Intersectorale programma's zijn een vorm van brede ontwikkeling binnen het beroepsonderwijs. De raad is voorstander van intersectorale programma's als aanvulling op het programma van het huidige vmbo-tl, zodat leerlingen zich breed kunnen oriënteren.

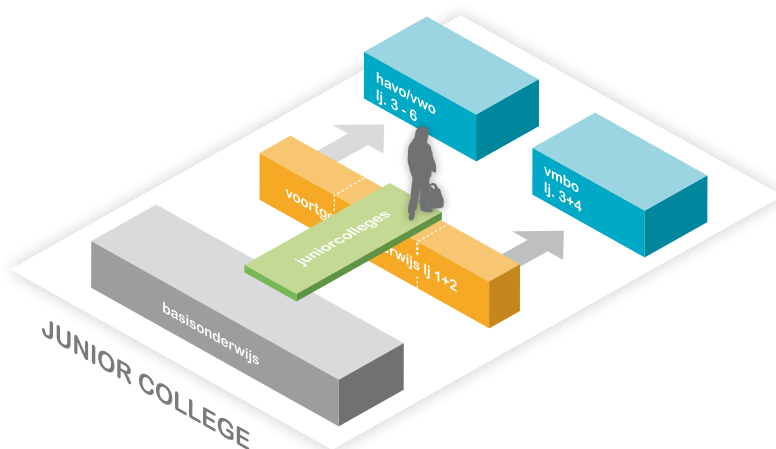


© Schwandt Infographics

7 Inrichten ontwikkelprojecten met juniorcolleges 11-14-jarigen

Op verschillende plekken in het land wordt getracht juniorcolleges als overgang van primair naar voortgezet onderwijs in te richten, maar de initiatieven komen tot dusverre moeilijk van de grond. Bovendien komen deze juniorcolleges in feite neer op aparte onderbouwlocaties van het voortgezet onderwijs. De raad pleit voor een ander soort juniorcolleges die het goede van het primair onderwijs (zelfstandigheid van leerlingen, samenhang van vakken, één of twee leerkrachten) en het voortgezet onderwijs (inhoudelijke diepgang, volwassener sfeer) combineren. Dit kan door het stimuleren van een aantal ontwikkelprojecten die door schoolbesturen in het primair en voortgezet onderwijs opgepakt worden. Dat alles op basis van een strak en systematisch ontwikkelingsprogramma. Met name schoolbesturen die het bevoegd gezag zijn van zowel po- als vo-scholen zouden kunnen meewerken aan dit ontwikkelwerk, maar ook samenwerkingsverbanden zijn een optie. De raad signaleert dat de basisschool aan de voorkant steeds meer wordt vervroegd door nieuwe verbindingen met kinderopvang en peuter-

speelzaalwerk en de invoering van voor- en vroegschoolse educatie. Aan de uitstroomkant is uit meerdere onderzoeken gebleken dat het programma van groep 8 te licht is en dat het potentieel van leerlingen niet optimaal wordt benut.¹²⁰ Bovendien vertonen kinderen op jongere leeftijd puberaal gedrag, waardoor zij de basisschool eerder dan vroeger ontgroeien. De raad denkt dat de vorming van juniorcolleges voor 11-14-jarigen daarom een interessante optie is. Voorwaarden zijn uiteraard wel dat er geen nieuwe instituties ontstaan en dat dit niet leidt tot vroegere selectiemomenten. Juist deze instellingen zouden gebruik kunnen maken van uitgestelde Cito-toetsen. De juniorcolleges moeten breed toegankelijk zijn en leerlingen moeten ook kunnen uitstromen naar alle vervolopleidingen als ze een bepaald niveau halen.



© Schwandt Infographics

8 Verkennen mogelijkheden eindtermenonderwijs: school voor voortgezet onderwijs

Als opdracht voor de wat langere termijn pleit de raad voor het verkennen van de mogelijkheden voor eindtermenonderwijs: een school voor voortgezet onderwijs met een klein centraal vastgesteld kernaanbod. In deze variant kiezen scholen in het voortgezet onderwijs zelf welke opleidingstrajecten zij aanbieden. Zij vullen het kernaanbod (de verplichte doorstroomvakken Nederlands, wiskunde en Engels) aan met een aanbod naar keuze, passend bij de capaciteiten en de leerstijl van de individuele leerling. De examens in de doorstroomvakken zijn landelijk aan de hand van de referentieniveaus vastgesteld en wettelijk geregeld. Scholen hoeven niet langer alle leerwegen, sectoren en profielen aan te bieden; zij bepalen zelf welke leerinhouden ze binnen het totaal aan onderwijstijd naast de doorstroomvakken aanbieden, op welke niveaus zij aan welke leerlingen lesgeven en hoe de tijdsverdeling over het totale aanbod plaatsvindt. Deze optie kan vooral voor scholen die zich bevinden in gebieden met afnemende leerlingenaantallen een uitkomst zijn, maar is wellicht ook aantrekkelijk vanwege profilering in dichter bevolkte gebieden. Het vervolgonderwijs geeft aan op welk niveau de doorstroomvakken gehaald moeten zijn om in te kunnen stromen. Voor toegang tot het universitaire onderwijs zal bijvoorbeeld gelden dat alle drie de vakken op het hoogst mogelijke niveau met ten minste een voldoende moeten zijn afgerond.¹²¹

¹²⁰ Onderwijsraad, 2007b.

¹²¹ Inspiratie voor dit eindtermenonderwijs put de raad uit de opzet van het programma van het Internationaal baccalaureaat, zoals dat momenteel in het internationaal onderwijs kan worden gevolgd en op een beperkt aantal reguliere scholen voor voortgezet onderwijs. Bij het internationaal baccalaureaat kunnen vakken op verschillende niveaus gevolgd worden.

Afkortingen

| | |
|-------|---|
| AHS | Allgemeinbildende Höhere Schule |
| aso | algemeen secundair onderwijs |
| AVS | Algemene Vereniging Schoolleiders |
| BIFIE | Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens |
| bso | beroepssecundair onderwijs |
| CBS | Centraal Bureau voor de Statistiek |
| CPB | Centraal Planbureau |
| EDK | (Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren) |
| gl | gemengde leerweg |
| havo | hogere algemeen vormend onderwijs |
| hbo | hogere beroepsonderwijs |
| hbs | hogere burgerschool |
| ICM | Innovatie Commissie Middenschool |
| IMES | Instituut voor Migratie en Etnische Studies van de Universiteit van Amsterdam |
| kl | kaderberoepsgerichte leerweg |
| kso | kunstsecundair onderwijs |
| mavo | middelbaar algemeen vormend onderwijs |
| mbo | middelbaar beroepsonderwijs |
| mms | middelbare meisjesschool |
| mulo | meer uitgebreid lager onderwijs |
| NMS | Neue Mittelschule |
| OCW | Onderwijs, Cultuur en Wetenschap |
| OESO | Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling |
| PIRLS | Progress in International Reading Literacy Study |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| rpo | regionaal plan onderwijsvoorzieningen |
| SER | Sociaal-Economische Raad |
| SLO | Stichting Leerplanontwikkeling |
| TIMSS | Trends in International Mathematics and Science Study |
| tl | theoretische leerweg |
| tso | technisch secundair onderwijs |
| ulo | uitgebreid lager onderwijs |
| vbo | voorbereidend beroepsonderwijs |
| vhmo | voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs |
| vmbo | voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs |
| vocl | voortgezet onderwijs cohort leerlingen |
| vwo | voorbereidend wetenschappelijk onderwijs |
| wo | wetenschappelijk onderwijs |
| WRR | Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid |

Figurenlijst

| | |
|---|----|
| Figuur 1: Percentages 25-34-jarigen met minimaal startkwalificatie (2006) | 25 |
| Figuur 2: Percentages 25-34-jarigen met diploma hoger onderwijs (2007) | 26 |
| Figuur 3: Gemiddelde PISA-scores (15-jarigen), 2006 | 26 |
| Figuur 4: Percentage toppresterders PISA (15-jarigen op niveau 5 en 6), 2006 | 27 |
| Figuur 5: Personele basisbekostiging per leerling in het voortgezet onderwijs, naar schoolgrootte (bedragen 2009) | 49 |
| Figuur 6: Advies basisschool voor vervolgonderwijs naar opleidingsniveau van de ouders | 51 |
| Figuur 7: Mening over huidige selectieleeftijd en advies basisschool | 52 |

Geraadpleegde deskundigen

De heer Helmut Bachmann, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wenen

De heer Thomas Bauer, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wenen

De heer Rudolf Winter Ebmer, Institut für Höhere Studien, Wenen

De heer Walter Gusterer, Stadtschulrat für Wien, Wenen

Mevrouw Johanna Kirchmayer, NMS Leipziger Platz, Wenen

De heer Lorenz Lassnig, Institut für Höhere Studien, Wenen

Mevrouw Theresia Zlabinger, NMS Leipziger Platz, Wenen

De heer Hendrik Jürges, Research Institute for the Economics of Aging, Mannheim

De heer Ottmar Schwinn, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz

De heer Jan Van Damme, Katholieke Universiteit Leuven

De heer Johan David, Vrije koepel voor de centra van leerlingenbegeleiding, Brussel

De heer Ignace Glorieux, Vrije Universiteit Brussel

De heer Eddy De Laet, Sint-Gummaruscollege, Lier

De heer Lut Maertens, ACW-studiedienst, Brussel

Mevrouw Micheline Scheys, departement O&V, Brussel

Mevrouw Nicole Spelleers, departement O&V, Brussel

De heer Leen Vandeputte, departement Vlaamse Onderwijs, Brussel

De heer Paul Yperman, kabinet onderwijs, Brussel

Mevrouw Brigid Claassen, Sociaal-Economische Raad, Den Haag

De heer Klaas Clements, christelijke scholengemeenschap De Goudse Waarden, Gouda

De heer Henrique Dekkers, Stanislas College, Delft

De heer Wim van Deijk, Prisma College, Amersfoort

De heer Christiaan Gerrets, Stanislas College, Delft

De heer Harry Grimmius, Stichting VMBO Intersectoraal, Deventer

De heer Cor Hoogendoorn, christelijke scholengemeenschap De Goudse Waarden, Gouda

Mevrouw Jacqueline Kerkhoffs, Stichting Platforms vmbo, Ootmarsum

Mevrouw Kete Kerzee, PO-raad, Utrecht

Mevrouw Elle van Meurs, Fontys Opleidingen, Tilburg

Mevrouw Muriel Scharrenberg, Stanislas College Delft

Mevrouw Ankie Schouten, Mavo Muurhuizen, Amersfoort

De heer Henk Sissing, WZJ Onderwijsontwikkeling, Krimpen aan den IJssel

De heer Sjoerd Slagter, VO-raad, Utrecht

De heer Peter Spreuwers, Amarantis, Amsterdam

Mevrouw Jessica Tissink, VO-raad, Utrecht

Mevrouw Suzanne Verstraelen, VO-raad, Utrecht

Mevrouw Anje-Margreet Woltjer, PO-raad, Utrecht

De heer Roland Zwiers, Sociaal-Economische Raad, Den Haag

Literatuurlijst

- Ammermueller, A. & Pischke, J.-S. (2006). *Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from PIRLS*. NBER Working Paper No. 12180.
- Borghans, L., Velden, R. van der, Büchner, C., Coenen, J. & Meng, C. (2008), Het meten van onderwijskwaliteit en de effecten van recente onderwijsvernieuwingen. In Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: Sdu.
- Bulterman-Bos, J. (2009). Naar een nieuwe opzet van onderwijswetenschappen. In R. Rouw, D. Satijn & T. Schokker (eds.), *Bewezen beleid in het onderwijs* (64-81). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22(52), 781-861.
- Carrell, S. & Hoekstra, M. (2009). Externalities in the Classroom: How Children Exposed to Domestic Violence Affect Everyone's Kids. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2010(1), 211-228.
- Centrale Financiën Instellingen (2009). *Wijziging van de Regeling aanpassing en vaststelling van de bedragen gemiddelde personeelslast (gpl) kalenderjaar 2008 en 2009 in verband met wijziging van de bedragen voor 2009*. Zoetermeer: Centrale Financiën Instellingen.
- Clotfelter, C.T., Ladd, H.F. & Vigdor, J.L. (2007). *Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects*. NBER Working Paper W13617.
- Clotfelter, C.T., Glennie, E., Ladd, H. & Vigdor, J.L. (2008). Would Higher Salaries Keep Teachers in High-Poverty Schools? *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1352-1370.
- Crul, M., Pasztor, A., Lelie, F., Mijs, J. & Schell, P. (2009). *De lange route in internationaal vergelijkend perspectief*. Amsterdam: IMES.
- Dam, G. ten & Volman, M. (2003). A lifejacket or an art of living. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117-137. *Das schweizerische Bildungssystem* (z.j.). Geraadpleegd via http://www.vimentis.ch/content/docs/Bildungssystem_CH_PISA.pdf.
- Dekker, B., Krooneman, P.J., Leenen, H. van & Esch, W. van (2008) *Doorstroom en stapelen in het onderwijs*. Amsterdam/'s Hertogenbosch: Regioplan/Cinop.
- Dijk, V. van (2008), *Tussen mammoetwet en basisvorming*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Dorsselaer, Y. van (2006). *Wit krijgt schrijft beter*. Antwerpen: Garant.
- Duflo, E., Dupas, P., Kremer, M., Center, L. & Floor, T. (2008). *Peer effects and the impact of tracking*. NBER Working paper 14475.
- Elk, R. van, Steeg, M. van der & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Esch, W. van & Neuvel, J. (2009). *Een stukje van de Nederlandse droom*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Facka, G. & Grenet, J. (2010). When do better schools raise housing prices? *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 59-77.
- Gille, E. & Loijens, C. (2009). Pisa en het onderwijsbeleid. *MESO Magazine*, 29(166), 4-8.
- Grotenhuis, S. (1998). *Op zoek naar middelbaar onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- HarmoS ist tot* (2010). Geraadpleegd via <http://www.winkelried.info/2009/09/28/harmos-ist-tot/>.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge.
- Human Resources and Skills Development Canada (2004). *Aspirations of Canadian youth for higher education*. Geraadpleegd via <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/cs/sp/hrsdclp/publications/2004-002631/sp-600-05-04.pdf>.

- Imberman, S.A., Kugler, A.D. & Sacerdote, B. (2009). Katrina's Children: Evidence on the Structure of Peer Effects from Hurricane Evacuees. NBER Working Paper 15291.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het Nederlandse onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het Nederlandse onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jakubowski, M. (2009). *Effect of institutional tracking on achievement growth*. (Forthcoming).
- Jürges, H. & Schneider, K. (2007). *What Can Go Wrong Will Go Wrong: Birthday Effects and Early Tracking in the German School System*. Mannheim: MEA.
- Kulik, C. & Kulik, J.A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19(3), 415-428.
- Laat geen talent verloren gaan, leve de mavo (2008). *De Volkskrant 9 december 2008*.
- Ladd, H.F., Fiske, D.B. & Ruys, N. (2009). *Parental Choice in the Netherlands: Growing concerns about segregation*. Geraadpleegd via http://www.vanderbilt.edu/schoolchoice/conference/papers/Ladd_COMPLETE.pdf.
- Lavy, V., Silva, O. & Weinhardt, F. (2009). *The Good, The Bad and The Average: Evidence on the scale and nature of ability peer effects in schools*. NBER Working Paper w15600.
- Ledoux, G., Geijssels, F., Dam, G. ten & Reumerman, R. (2010). *Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland*. (nog te verschijnen).
- Liempt, P. van (2008). Benut ook de capaciteiten van laatbloeiërs. *NRC Handelsblad, 15 december 2008*.
- Luyten, H. (2008), *Empirische evidentie voor effecten van vroegtijdige selectie in het onderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Marginson, S., Weko, T., Channon, N., Luukkoonen, T. & Oberg, J. (2007). *Thematic Review of Tertiary education*. Parijs: OECD.
- Maurin, E. & McNally, S. (2007). *Educational Effects of Widening Access to the Academic Track: A Natural Experiment*. IZA Discussion Paper, no. 2596.
- Mee, G. van der (2009). De markt voor gymnasia lijkt onverzadigbaar. *Het Onderwijsblad, 27 juni 2009*.
- Meghir, C. & Palme, M. (1995). Educational reform, ability and family background. *American Economic Review*, 95(1), 414-424.
- Merkelbach, V. (2008). *Die sächsische Schule – ein Modell für Deutschland?* Geraadpleegd via <http://bildungsklick.de/a/58747/die-saechsische-schule-ein-modell-fuer-deutschland/>.
- Minister, ouders willen geen middenschool! (2008). *Elsevier 5 december 2008*.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Lumpsumbekostiging voor het praktijkonderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Midterm review*. Brief van de Minister aan de Voorzitter van de Tweede Kamer, 4 december 2008, TK 2008-2009, 31700 VIII, nr.82.
- Minne, B., Steeg, M. van der & Webbink, D. (2007). *De maatschappelijke opbrengsten van onderwijs*. CPB Memorandum 177.
- Mühlenweg, A.M. (2007). *Educational Effects of Early or Later Secondary School Tracking in Germany*. Geraadpleegd via http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1080536.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der, Vierke, H., Veen, I. van der & Elshof, D. (2009). *Inrichting en effecten van schakelklassen*. Amsterdam/Nijmegen: ITS en SCO-Kohnstamm Instituut.
- Nuffic (2009). *Waardering van buitenlandse getuigschriften in Nederland*. Den Haag: Nuffic.
- Obbink, H. (2009). Brugklas bestaat alleen in naam. *Trouw, 16 februari 2009*.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2007a). *PISA 2006: Schweiz mit unverändert guten PISA Ergebnissen*. Geraadpleegd via http://www.oecd.org/document/46/0,3343,de_34968570_35008930_39721454_1_1_1,00&en-USS_01DBC.html.

- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2007b). *Education at a glance*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2007c). *Thematic review of Tertiary Education*.
- Onderwijsraad (2005a). *Betere overgangen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2007a). *Doorstroom en talentontwikkeling*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007b). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Een rijk programma voor ieder kind*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2009). *De stand van educatief Nederland 2009*. Den Haag: Onderwijsraad
- Peetsma, T., Veen, I. van der, Koopman, P. & Schooten, E. van (2003). Kan een eenzijdige klassensamenstelling de ontwikkeling van leerlingen afremmen? *Pedagogische Studiën*, 80(5), 339-357.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. (2009). *School Tracking and Development of Cognitive Skills*, IZA Discussion Papers 4058.
- Peschar J. & Wesseling, A. (1999), *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Peske, H. & Haycock, K. (2006). *Teaching Inequality: How Poor and Minority Students are Shortchanged on Teacher Quality*. Washington: Education Trust.
- Peters, K. & Kleistra, Y. (2008). Gelaagd beeld van een professioneel bestuurder. *Bestuurskunde*, 17(4), 63-74.
- Radstake, H. (2009), *Teaching in diversity*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Reijn, G. (2008). Nederlands onderwijs moeilijk te vergelijken met buitenland. *De Volkskrant*, 18 februari 2008.
- Rinnooy Kan, A. (2007). De fictie van gelijke kansen. *NRC Handelsblad*, 4 oktober 2007.
- Romberg, J. & Storm, C.P. (2009). Nach vier oder sechs Jahren trennen? *Geowissen*, 2009, 88-91.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003), *Key competences for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and metaanalysis of school and teaching effectiveness*. Enschede: Department of Educational Organization and Management, University of Twente
- Shokker, T. (2008), *Vroege selectie in het onderwijs en de invloed van sociaal en cultureel kapitaal*. Paper ORD 2008.
- Schneeweis, N. & Winter-Ebmer, R. (2005). *Peer Effects in Austrian Schools*. Vienna: Institute for Advanced Studies.
- Schneeweis, N. & Zweimüller, M. (2009). *Girls, girls, girls: gender composition and female school choice*. Geraadpleegd via <http://ideas.repec.org/e/psc137.html>.
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Sund, K. (2009). Estimating peer effects in Swedish high school using school, teacher, and student fixed effects. *Economics of Education Review*, 28(3), 329-336.
- Terwijn, H. (2008). Kan ik dat later worden? *De Volkskrant*, 18 april 2008.
- Turkenburg, M. & Vogels, R. (2009). Onderwijs. In J. Boelhouwer, R. Bijl & E. Pommer (red.), *De sociale staat van Nederland 2009*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Velden, R.K.W. van der (2006). *Generiek of specifiek opleiden?* Oratie ROA/Universiteit van Maastricht. Geraadpleegd via <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=12783>.
- Verheij, O. & Bergen, C. van (2006). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs*. Studie Regioplan in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- VO-raad (2009). *T(L) splitsing: van vmbo-tl naar havo of mbo*. Utrecht: VO-raad.
- Vries, A.M. de (2007). *Leerzame lessen van voormalige middenschoolen*.

- Webbink, D., Wolf, I. de, Woessmann, L., Elk, R. van, Minne, B. & Steeg, M. van der (2009). *Wat is bekend over de effecten van kenmerken van onderwijsstelsels? Een literatuurstudie*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Werfhorst, H.G. van de & Mijs, J.J.B. (2007). *Onderwijsdifferentiatie en ongelijkheid*. Rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Werfhorst, H.G. van de (2009). *Education, Inequality, and Active Citizenship: Tensions in a Differentiated Schooling System*. Essay prepared for the Directie Kennis of the Ministry of Education, Culture and Sciences.
- Werfhorst, H.G. van de (2010). Zit een leerling op de goede plek? *NRC Handelsblad*, 5 februari 2010.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1996). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Bijlage 1

Adviesvraag



> Retouradres Postbus 16375 2500 BJ Den Haag

Aan de voorzitter van de Onderwijsraad
de heer prof. dr. A.M.L. van Wieringen
Nassaulaan 6
2514 JS DEN HAAG

Rijnstraat 50
Den Haag
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
www.minocw.nl

Contactpersoon
G.H. de Ruiter
T +31-70-412 4728
g.h.deruiter@minocw.nl
IPC 2650

Uw referentie
VO/OK/2009/116014

Datum **10 APR 2009**
Betreft Adviesaanvraag vroegselectie.

Geachte heer van Wieringen,

Het Nederlandse systeem wordt onder andere gekenmerkt door het feit dat leerlingen relatief vroeg een bepaalde leerroute moeten kiezen. Daar staat echter tegenover dat er verschillende elementen in het systeem zitten waardoor eventuele verkeerde keuzes gecorrigeerd kunnen worden. Dit systeem kan zowel voor- als nadelen hebben. We streven ernaar het goede van ons onderwijssysteem te behouden, maar oog te hebben voor de mogelijke nadelige consequenties voor sommige (groepen) leerlingen.

Het onderwijs moet alle jongeren de kans geven het beste uit zichzelf te halen. Alle leerlingen moeten uitgedaagd worden om op hun niveau uit te blinken. We moeten talenten optimaal benutten en het beste uit leerlingen halen. Iedere leerling ontwikkelt zich bovendien anders.

Van jongeren is op elfjarige leeftijd lang niet altijd al het potentieel zichtbaar. Het inschatten daarvan is binnen het Nederlandse stelsel wel van belang. Doorgaans volgt op twaalfjarige leeftijd immers de overstap van het primair naar het secundair onderwijs. Binnen het huidige systeem bieden doorstroom en stapelen flexibiliteit om een mogelijke verkeerde inschatting op jonge leeftijd later te corrigeren. Het kabinet heeft al veel inspanningen verricht om de flexibiliteit binnen het stelsel te vergroten. Daarbij gaat het om allerlei mogelijkheden tot op- af- en doorstroom, verlenging van de basisschool, brugklassen en zogeheten voorklassen. Uit recent onderzoek (Regioplan (2008), *Doorstroom en stapelen in het onderwijs*) blijkt echter dat in de praktijk op schoolniveau belemmeringen bestaan, waardoor leerlingen soms onvoldoende gebruik kunnen maken van deze mogelijkheden.

Pagina 1 van 3

Uit onderzoek is bekend dat twee factoren cruciaal zijn voor optimale opstroom: het moment van selectie en de flexibiliteit van het stelsel. Het Nederlandse stelsel selecteert relatief vroeg in vergelijking met veel andere landen. Tegelijkertijd zien we dat Nederlandse leerlingen gemiddeld goed presteren en dat het Nederlandse systeem elementen bevat waarmee verkeerde keuzes kunnen worden gecorrigeerd. Hierin zou Nederland kunnen verschillen van andere landen met vroege selectie.

Datum

In het licht van onze ambitie talenten optimaal te benutten en het beste uit alle leerlingen te halen, verzoeken wij u om antwoord te geven op de volgende vragen:

- Het Nederlandse onderwijsbestel heeft de naam vroeg selecterend te zijn. Hoe beoordeelt de Onderwijsraad het Nederlandse onderwijsbestel voor wat betreft de *werking* (selecteert het stelsel daadwerkelijk vroeg) én de *uitwerking* (worden leerlingen vroeg 'definitief' geselecteerd?) ervan?
 - Wat zijn verschillen in werking en uitwerking van het onderwijsbestel tussen Nederland en andere landen die vroeg selecteren (Duitsland, België, Oostenrijk, Zwitserland)?
 - Wat kan Nederland leren van andere landen die vroeg selecteren en van landen die juist later selecteren?
- Hoe is het gesteld met de flexibiliteit van het Nederlandse onderwijsbestel?
 - Hoe beoordeelt de Onderwijsraad de huidige mogelijkheden in het Nederlandse onderwijsbestel om keuzes die leerlingen maken indien nodig later te corrigeren in het licht van:
 - kwaliteit (kunnen leerlingen goed op- en afstromen, verlopen overgangen soepel, worden leerlingen adequaat ondersteund bij de overgangen?),
 - toegankelijkheid (is het voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrondkenmerken, even hard nodig en even goed mogelijk om gemaakte keuzes later te kunnen corrigeren?)
 - en doelmatigheid van het systeem?
 - Benutten instellingen de mogelijkheden van het onderwijsbestel voldoende? Wat zijn mogelijke belemmeringen en hoe kan het huidige systeem optimaler functioneren?
 - Welke initiatieven zijn veelbelovend om leerlingen soepel te laten doorstromen binnen en tussen scholen en onderwijssoorten (denk aan keuzebegeleiding, ondersteuning, overdracht etc.)? Zijn de huidige mogelijkheden voldoende of zijn ruimere mogelijkheden of nieuwe initiatieven nodig?
- Als het gaat om het wegnemen van eventuele belemmeringen en het initiëren van verbeteringen: wat is de verantwoordelijkheid en de rol van de rijksoverheid en wat is die van de instellingen zelf?

Pagina 2 van 3

Aangezien er al vrij veel onderzoek is verricht over deze thematiek, verzoek ik u om als basis voor de beantwoording van deze vragen een review te maken van relevant internationaal en nationaal onderzoek. Verder dienen opvattingen en ervaringen van leerlingen, studenten, docenten, schoolleiders en bestuurders als input voor het advies gebruikt te worden.

Datum

We beschouwen uw advies over dit onderwerp als een mogelijkheid tot verdere optimalisatie van ons stelsel. We verzoeken u het advies over bovenstaande vragen in het vierde kwartaal van 2009 uit te brengen.

De staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,



Marja van Bijsterveldt - Vliegenthart

De Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,



dr. Ronald H.A. Plasterk

Pagina 3 van 3