



Langer gemeenschappelijk onderwijs

Een variatie aan modellen

Voortgezet onderwijs

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Langer gemeenschappelijk onderwijs

Een variatie aan modellen

April 2010

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2010 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikking), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Jaco Bron, Dirk Klein, Annette Thijs

Eindredactie: Annette Thijs

Foto omslag: U-SEE, Zoetermeer

Informatie:

SLO

Secretariaat VO Onderbouw

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 660

Internet: www.slo.nl

E-mail: vo-onderbouw@slo.nl

AN: 4.5575.428

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	De Nederlandse context	7
2.1	Beleid	7
2.2	Schoolpraktijk	9
3.	Internationale verkenning van gemeenschappelijk onderwijs in andere landen	15
4.	Conclusies	21
	Literatuur	25

1. Inleiding

Het Nederlands onderwijssysteem wordt gekenmerkt door een relatief vroege selectie in het voortgezet onderwijs. Waar er in veel andere Europese landen gemiddeld twaalf jaar zit tussen de start van (het verplichte deel van) het basisonderwijs en het moment van selectie, is dat in Nederland gemiddeld acht jaar (Crul et al., 2009a, Crul et al., 2009b). Onder vroege selectie wordt verstaan dat scholen voor voortgezet onderwijs op basis van gevalideerde testgegevens en het advies van de basisschool leerlingen vroeg selecteren en plaatsen in een onderwijssoort voor voortgezet onderwijs. Naast het vroege moment van selectie kent ons onderwijsstelsel wel enige flexibiliteit in de mate waarin het mogelijk is voor leerlingen om over te stappen naar andere onderwijssoorten. Leerlingen kunnen tussentijds opstromen of afstromen, of na voltooiing van een leerroute doorstromen naar een hoger niveau door het stapelen van diploma's. Er worden twee opstroomroutes onderscheiden:

1. De lange opstroomroute waarbij de leerling van vmbo-t naar mbo naar hbo gaat (4 jaar).
2. De korte opstroomroute waarbij de leerling van vmbo-t naar havo naar hbo of naar vwo en wo gaat (2 of 3 jaar).

Waar in Nederland een groot deel van de instroom in het hoger onderwijs wordt gerealiseerd via opstroming en het stapelen van diploma's, is er in andere Europese landen sprake van een meer directe doorstroom en instroom in het hoger onderwijs (Crul et al., 2009a). Een indirecte instroom of opstroom zoals in Nederland is niet efficiënt: in een opstroomroute volgen leerlingen immers twee tot vier jaar langer onderwijs voor ze het hoger onderwijs bereiken. Bovendien werken deze leerlingen lange tijd onder hun niveau hetgeen vaak leidt tot demotivatie en studieuitval.

Het systeem van vroege selectie werkt vooral in het nadeel van leerlingen die wel het leerpotentieel hebben maar dat op het moment van selectie nog onvoldoende zichtbaar kunnen maken. De flexibiliteit van het systeem biedt enig soelaas om op een later moment door te stromen, maar laat onverlet dat door vroege selectie veel leerlingen niet of pas via omwegen op de juiste plek in het voortgezet onderwijs terecht komen. De Onderwijsraad (2007) schat dat 20% van de leerlingen na vier jaar voortgezet onderwijs in een ander schooltype zit dan was geadviseerd. Deze doorstroom heeft volgens onderzoek van de Onderwijsraad niet zozeer te maken met een te lage instroom door onder advisering, maar wel met het gegeven dat prestaties van deze leerlingen op het moment van selectie achterblijven ten opzichte van hun leerpotentieel (zie ook SCP, 2009). De Onderwijsraad (2007) schat het aantal leerlingen dat onderpresteert in het basis- en voortgezet onderwijs op ongeveer 10%. Het gaat vooral om allochtone leerlingen en leerlingen met laagopgeleide ouders waarbij sprake is van een taalachterstand. Het SCP (2009) en ook de OESO (2007) bevestigen dit beeld. Overigens komt onderpresteren relatief ook veel voor bij hoogbegaafde leerlingen, die onvoldoende als zodanig gesignaleerd en begeleid worden. Voor beide groepen leerlingen geldt dat het probleem van onderpresteren zijn oorsprong vindt in het basisonderwijs, maar ook in het voortgezet onderwijs onvoldoende adequaat wordt aangepakt en zodoende blijft bestaan.

De zorg om onderbenutting van talent is recentelijk ook weer onderwerp van discussie van het politieke en maatschappelijke debat geworden. Wordt er in het onderwijs voldoende aan gedaan om leerlingen gelijke kansen te bieden voor het ontplooiën van hun talenten?

De OESO (2007) vindt van niet: op basis van resultaten uit het PISA-onderzoek concludeert zij dat de sociaal-economische achtergrond van grote invloed is op de schoolloopbaan van leerlingen en dat het onderwijssysteem onvoldoende emanciperend werkt. De voorzitter van de Sociaal Economische Raad, Rinnooy Kan (2008) noemt vroege selectie kapitaalvernietiging en slecht voor de kenniseconomie. Plasterk pleit als Minister van Onderwijs in zijn midtermreview (2008) voor een later selectiemoment, vanuit de gedachte hoe later de doorstroombeslissing wordt genomen in de schoolloopbaan van de leerling des te minder invloed de sociaal-culturele factoren kunnen hebben. Hij weet zich hierin gesteund door het onderzoek van Ganzeboom (1996) en de OESO (2007). Deze onderzoeken laten zien dat een vroeg selectiemoment nadelig uitpakt voor achterstandsgroepen en een belemmering vormt voor een soepele doorstroming van deze leerlingen. Dit blijkt ook uit recent onderzoek van het Centraal Planbureau (van Elk, van der Steeg & Webbink, 2009).

Een alternatief model zou zijn om leerlingen langer gemeenschappelijk onderwijs te bieden. Dit model van *comprehensive education*, waarbij leerlingen in heterogene groepen een gemeenschappelijk curriculum volgen, wordt gehanteerd in verschillende Europese landen. Welke ervaringen zijn er in het buitenland met het langer bij elkaar houden van leerlingen in het voortgezet onderwijs? Welke modellen hanteren deze landen bij het inrichten van langer gemeenschappelijk onderwijs en hoe wordt daarin omgegaan met heterogene groepen? En welke ervaringen zijn er in scholen in Nederland met het omgaan met meer heterogene groepen?

Deze vragen staan centraal in deze notitie. Om deze vragen te beantwoorden heeft SLO (2010a) literatuuronderzoek verricht naar de achtergronden van de vroege selectie in het Nederlands onderwijs en naar voorbeelden van veelbelovende initiatieven van scholen om langer heterogeen onderwijs te bieden. Ook is onderzoek uitgevoerd naar het onderwijs in enkele landen met ervaringen met een later selectiemoment en vormen van heterogeen onderwijs (SLO, 2010b). In deze literatuurstudie is door middel van beleidsanalyse en deskresearch gekeken hoe Finland, Zweden, Engeland en Schotland de eerste jaren van het voortgezet onderwijs inrichten. In kaart is gebracht welke keuzes deze landen hebben gemaakt wat betreft de groepering van leerlingen in het voortgezet onderwijs en implicaties deze keuzes hebben voor de inrichting van het onderwijs en het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Een leerplankundige invalshoek stond hierbij centraal. Gekeken is wat het omgaan met verschillen in een meer heterogeen onderwijssysteem betekent voor de doelen en inhouden van het onderwijs, de groeperingsvormen, de rol van de docent, materialen en leeromgeving en toetsing. Vanuit deze internationale studie wordt gereflecteerd op mogelijke implicaties voor de Nederlandse context: wat kunnen we leren van de modellen die in de verschillende landen worden gehanteerd?

Leeswijzer

De verkenning start met een korte schets van beleidsontwikkelingen in Nederland wat betreft de inrichting van de onderbouw van het voortgezet onderwijs (paragraaf 2.1). Hierbij wordt ingegaan op de politieke en maatschappelijke context waarin destijds experimenten met meer heterogeen samengestelde groepen in de zogenaamde middenschool hebben plaatsgevonden en hoe daarna de basisvorming en vernieuwde onderbouw vorm hebben gekregen. Paragraaf 2.2 beschrijft voorbeelden van scholen die binnen het huidige bestel kans zien meer heterogeen en gemeenschappelijk voortgezet onderwijs in te richten. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 beschreven hoe enkele Europese landen vorm en inhoud geven aan *comprehensive education*. Het hoofdstuk beschrijft de verschillende modellen die zij hanteren en de implicaties van deze modellen voor de rol van leraar, materiaalgebruik en toetsing. Hoofdstuk 4 bevat een overzicht van de verschillende varianten van gemeenschappelijk voortgezet onderwijs die in deze verkenning naar voren komt en reflecteert op de vraag welke lessen hieruit getrokken kunnen worden voor de Nederlandse situatie.

2. De Nederlandse context

2.1 Beleid

In het verleden zijn verschillende pogingen gedaan om in het Nederlands voortgezet onderwijs te komen tot langer gemeenschappelijk voortgezet onderwijs. Bij de invoering van de Mammoetwet in 1968 - waar de toenmalige mulo, mms, en hbs onder één onderwijswet kwamen en opgingen in de mavo, havo, vwo - werd het scholen mogelijk gemaakt schoolgemeenschappen op te richten waarin de verschillende schoolsoorten aangeboden werden. Leerlingen zouden zo makkelijker kunnen doorstromen, iets dat in het categoriale systeem nauwelijks mogelijk was. Verder kwam er een gemeenschappelijk eerste jaar, de brugklas, waarin elke leerling eenzelfde basis kreeg. Pas na de brugklas kozen leerlingen voor een schooltype.

Midden jaren zeventig ontstond echter opnieuw zorg over de mate waarin het onderwijs voorzag in het bieden van gelijke kansen en ruimte voor individuele ontplooiing van leerlingen. Er zou te weinig rekening worden gehouden met verschillen in opvoeding en sociale achtergrond en mogelijkheden voor talentontwikkeling zouden daarmee niet gelijk zijn voor alle leerlingen. Dit vormde voor Van Kemenade (minister van Onderwijs, 1973-1977) aanleiding tot het opstellen van de Contourennota. In de nota pleit Van Kemenade voor meer gemeenschappelijk voortgezet onderwijs, waarin ruime aandacht is voor interne differentiatie. Een kernthema in de nota is de invoering van de zogenoemde *middenschool*: één school voor alle leerlingen van 12 tot 16 jaar met een gemeenschappelijk onderwijsaanbod. Binnen het gemeenschappelijke aanbod zouden scholen op verschillende manieren vorm moeten geven aan differentiatie. Eén van de voorstellen was het loslaten van het leerstofjaarklassensysteem en het werken in heterogene stamgroepen en homogene niveaugroepen per leerstofonderdeel. Vanaf 1976 werd er gestart met experimenten voor middenschoolonderwijs bestaande uit vijf integrale experimentenscholen, tien deelexperimenten en 28 resonansscholen. De deelnemende scholen waren vrij in de keuze ten aanzien van de groeperingsvorm in het onderwijs. Er waren dan ook verschillende varianten van differentiatie en duur van de heterogene klassensamenstelling: van één jaar gemeenschappelijk tot vier jaar.

Het concept van de middenschool leidde echter tot veel discussie, vooral wat betreft de nadruk op gelijke basiskennis voor iedereen. De middenschoolgedachte stond voor velen gelijk aan 'iedereen leert hetzelfde en er mogen geen verschillen meer zijn'. De individualisering die de Contourennota ook voorstond, heeft in de discussies nauwelijks aandacht gekregen. Hiermee week de sociaal-politieke context in Nederland sterk af van ontwikkelingen in het buitenland (zie ook paragraaf 3). Verschillende Europese landen gingen in de jaren na de Tweede Wereldoorlog wel over van categoriaal onderwijs naar langer gemeenschappelijk onderwijs (*comprehensive education*): een systeem waarin de algemene basisvorming werd uitgebreid tot 15 à 16-jarige leeftijd. Uiteenlopende motieven lagen hieraan ten grondslag, zoals uitstel van vroegtijdige selectie, vermindering van ongelijkheid van kansen, vermeerdering van culturele participatie (de leerlingen kennis laten nemen van belangrijke onderdelen van het cultureel erfgoed) en vooral eisen van de industrie (flexibiliteit van werknemers). Deze motieven ondervonden in Nederland onvoldoende breed politiek en maatschappelijk draagvlak om tot eenzelfde keuze te komen.

De experimenten met de middenschool werden onder een volgend kabinet stopgezet. Wel werden enkele uitgangspunten overgenomen in de wet op de Basisvorming, die na een jarenlange discussie over de middenschool in 1993 werd ingevoerd. Het uitgangspunt van de basisvorming was dat alle leerlingen de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs les kregen in 15 vakken. In deze vakken werken leerlingen op één niveau, door de overheid vastgelegd in kerndoelen. In de Wet Basisvorming werden drie doelstellingen vastgelegd: (i) algehele verhoging van het peil van het onderwijs; (ii) uitstel van de verplichte studie- en beroepskeuze, en (iii) moderniseren en gedeeltelijk harmoniseren van het onderwijsprogramma in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Opvallend is dat daarbij voor het eerst gesproken werd over migranten voor wie extra onderwijskundige en didactische ondersteuning aan de orde zou zijn.

In de praktijk bleef op veel scholen het programma na de invoering van de basisvorming min of meer hetzelfde. De Inspectie van Onderwijs concludeert in 1999 dat de basisvorming als systeem is ingevoerd, maar inhoudelijk en didactisch onvoldoende zichtbaar is. Het grote aantal vakken leidde tot overladenheid en versnippering. Een andere zorg betrof het tegemoet komen aan verschillen tussen leerlingen. De vrije ruimte die scholen daarvoor tot hun beschikking hadden werd nauwelijks benut. Ook de doelstelling van harmonisering bleek niet gelukt te zijn. Wel bleken meer leerlingen dan voorheen in zogenaamde dakpanklassen te zitten maar er was een sterke tendens onder scholen om leerlingen toch te selecteren in aparte stromen. Dakpanklassen zijn klassen met een beperkte heterogene samenstelling, bijvoorbeeld combinaties van vmbo tl/havo, of havo/vwo.

Vernieuwde onderbouw

In reactie op de negatieve bevindingen over de basisvorming werd in 2002 de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming ingesteld. Op basis van haar advies *Beweging in de onderbouw* werd in 2006 een nieuw wettelijk kader van kracht voor de vernieuwde onderbouw. In dit kader zijn de kerndoelen van de basisvorming herzien in bredere leergebieden en meer globaal geformuleerd om scholen meer beleidsruimte te geven bij de invulling van het onderwijsprogramma. De kerndoelen beslaan tweederde van de onderwijstijd, in deze tijd werken alle leerlingen aan een gemeenschappelijke basis. Daarnaast hebben scholen ruimte (een derde van de tijd) om eigen accenten te leggen en tegemoet te komen aan verschillen in niveau, tempo en interesses van leerlingen. Door de globale formulering van de kerndoelen moet het voor scholen mogelijk zijn deze uit te werken op alle niveaus van basisberoepsgerichte leerweg tot vwo. Ook voor de inrichting en groepering van leerlingen in het onderwijs is er voor scholen veel ruimte. Niets in de regelgeving staat scholen dus in de weg om invulling te geven aan heterogeen samengestelde groepen en gedifferentieerd onderwijs.

De invoering van de vernieuwde onderbouw heeft de problematiek van vroege selectie niet opgelost. Hoewel scholen de beleidsruimte hebben om meer heterogene klassen in te richten, is dit maar beperkt het geval. De situatie zoals die was bij invoering van de basisvorming lijkt daarmee voort te bestaan. Het SCP (2009) concludeert, net als de Inspectie in 1999, dat er relatief weinig brede scholen bestaan en als ze er zijn er zelden sprake is van heterogene brugklassen. Als ze al voorkomen dan zijn het meestal zogenaamde dakpanklassen, waarbij al voorselectie heeft plaatsgevonden. Vooral achterstandsleerlingen ondervinden nadelen van het vroege moment van selectie voor het voortgezet onderwijs (van Elk et al., 2009; OESO, 2010; OESO, 2007; SCP, 2009). Onderzoek van IMES (2009) laat zien dat veel allochtone leerlingen het primair onderwijs verlaten met een taalachterstand van twee jaar, waardoor zij op het moment van selectie niet in staat zijn hun intellectuele aanleg voldoende uit de verf te doen komen en er is geen beeld van hun ontwikkelingspotentieel. Zij scoren daardoor lager dan nodig is gelet op hun intellectuele capaciteit en krijgen vervolgens vaak een te voorzichtig advies mee van de basisschool. Deze leerlingen maken hierdoor een valse start in het voortgezet onderwijs

en kunnen alleen nog door het stapelen van diploma's het hoger onderwijs bereiken. Dat het volgen van deze route de nodige risico's met zich meebrengt blijkt uit een vergelijking, uitgevoerd door Crul et al. (2009a). Zij vergelijken het uitvalpercentage van allochtone leerlingen in Nederland en Duitsland met Europese landen die een later moment van selectie kennen. Waar de eerste twee landen een uitval van 35% laten zien, ligt de gemiddelde uitval in de andere Europese landen rond de 10%. Tegelijkertijd zien we dat het stapelen van diploma's steeds meer wordt gedaan (SCP, 2009). In 2006 volgden 40% van de Turkse en Marokkaanse leerlingen een hbo-opleiding tegen 15% in 1996. Deze toename wordt in het SCP onderzoek toe geschreven aan het stapsgewijs volgen van de opeenvolgende onderwijssoorten en actief overheidsbeleid ten aanzien van de bestrijding van schooluitval.

De belemmeringen in de onderwijsstructuur die vooral voor leerlingen met leerachterstand nadelig uitpakken heeft de OESO doen uitspreken dat het Nederlands onderwijs discrimineert naar sociale herkomst. Deze uitspraak wordt ondersteund door de onderzoeksgegevens van het Centraal Planbureau (van Elk et al., 2009). Deze geven aan dat de vroege selectie een negatieve invloed heeft op deelname aan het hoger onderwijs van allochtone leerlingen. Bij hetzelfde onderzoek wordt aangetoond dat van de leerlingen met een mavo-advies (die deelnemen aan een brugklas mavo/havo), een groter percentage in het hoger onderwijs instroomt en daar ook meer succes heeft dan leerlingen die al eerder geselecteerd worden. Of dit ook geldt voor leerlingen in andere onderwijssoorten zou nader onderzocht moeten worden. Overigens zijn er geen aanwijzingen gevonden dat een heterogene brugklas negatief uitwerkt voor leerlingen met een havo-advies. Dit sluit ook aan bij de evaluatie van de middenschool zoals gedaan door de Vries (2007): het werken met heterogene groepen levert geen "schade" op voor goede leerlingen.

2.2 Schoolpraktijk

De vernieuwde onderbouw biedt scholen de mogelijkheid om, binnen het bestel, te zoeken naar manieren om negatieve effecten van een vroege selectie tegen te gaan en meer recht te doen aan verschillen tussen leerlingen. Hoewel het geen gemeengoed is (zie vorige paragraaf) zijn er verschillende initiatieven te vinden van scholen die door een alternatieve inrichting van de onderbouw het moment van selectie willen uitstellen. We gaan hier in op de huidige praktijk in de voormalige middenscholen. Daarna gaan we op basis van de SLO (2010a) voorstudie voor het rapport van de Onderwijsraad (2010) kort in op initiatieven in overige scholen.

2.2.1 Voormalige middenscholen

Na de beëindiging van de middenschoolexperimenten in de jaren tachtig, is een zestal scholen doorgegaan met de idealen van de middenschool. De middenscholen van nu staan nog steeds achter het uitgangspunt van uitstel van de studie- en beroepskeuze naar een later moment en het begeleiden van leerlingen naar een optimale schoolloopbaan. Hierin zijn zij ook succesvol gebleken: leerlingen in deze scholen stromen vaak door naar hogere leerwegen en schooltypes en er zijn geen voortijdige schoolverlaters (de Vries, 2007). In de loop van de jaren is het onderwijsconcept in de meeste middenscholen echter wel ingrijpend bijgesteld. Deze wijzigingen ontstonden onder invloed van de invoering van de basisvorming, het vmbo en de vernieuwde onderbouw. Ook het vertrek van ervaren docenten en schoolleiders, het gebrek aan geschikte materialen voor heterogene groepen en de groeiende weerstand van veel ouders tegen heterogene klassen hebben tot wijzigingen geleid.

De belangrijkste wijzigingen in de meeste scholen zijn:

- *Groepering*: in alle scholen is de duur van de heterogene klassensamenstelling ingekort. Een tweejarige heterogene klassensamenstelling (vmbo t/m vwo) is de maximale variant op dit moment.
- *Inhouden*: het aantal leergebieden en de thematische aanpak is sterk afgenomen. Wel wordt er regelmatig gebruik gemaakt van vakoverstijgende projecten en probeert men de

vakken op elkaar af te stemmen. Van de onderbouwscenario's (zie paragraaf 2.2.1) hebben de meeste middenscholen gekozen voor variant twee met voor een aantal vakken variant drie. Dit geeft aan dat zelfs deze voormalige middenscholen kiezen voor een voorzichtige en weinig vernieuwende variant.

- *Leraar*: het werken met een vast docententeam per groep (de pedagogische eenheden) is verdwenen en vervangen door jaarteam, afdelingteam of onder- en bovenbouwteam
- *Leerlingactiviteiten*: leerlingen werken minder met tafelgroepen en meer individueel of in tweetallen.
- *Materialen*: het oorspronkelijke ideaal van het zelf ontwikkelen van lesmaterialen heeft plaats gemaakt voor het werken met methodes van uitgeverijen. Het zelf maken van materialen bleek te veel tijd, geld en energie te kosten.

De mate waarin deze wijzigingen in de zes scholen zijn doorgevoerd verschilt dus sterk. Er is vooral veel variatie in de wijze waarop de heterogene groepen worden samengesteld. De volgende varianten zijn zichtbaar:

- Eerste jaar breed heterogeen (vmbo/havo/vwo) en tweede jaar heterogene stromen van (i) vmbo bb+kb+gl/tl, (ii) havo/vwo, en (iii) vwo.
- Eerste jaar breed heterogeen (vmbo/havo/vwo) en tweede jaar dakpanklassen en een aparte lwoo-klas.
- Eerste en tweede jaar breed heterogeen (vmbo/havo/vwo) met een beperkte opname lwoo leerlingen en een aparte juniorklas voor vmbo-leerlingen.
- Twee jaar breed heterogeen (vmbo/havo/vwo) en in het derde jaar inperkingen: vmbo, havo voorbereidend en havo/vwo regulier.

De variatie wordt ook zichtbaar in onderstaand schema, dat laat zien hoe twee voormalige middenscholen zeer verschillend invulling geven aan de organisatie en vormgeving van heterogeen onderwijs.

Tabel 1: Twee voorbeelden van voormalige middenscholen met minder en meer heterogeen onderwijs.

	Minder heterogeen <i>CSG Ulben van Houten</i> <i>(St. Annaparochie)</i>	Meer heterogeen <i>Open schoolgemeenschap Bijlmer</i> <i>(Amsterdam)</i>
Visie	De school wil de leerlingen voorbereiden op de maatschappij, een vervolgopleiding en nog breder, op het leven.	Samen leren en leren samenwerken staat centraal. Speerpunten daarbij zijn: werken aan sociale en multiculturele integratie, vergroten van zelfstandigheid en voorbereiden op actief burgerschap. Speciale aandacht gaat uit naar groepsvorming.
Doelen	Leerlingen later laten kiezen welke richting hen past. Gedurende de eerste twee jaren wordt duidelijk welke richting en welk niveau het beste bij een leerling past.	Bewust leren kiezen realiseert de school ondermeer door de keuze voor een schooltype uit te stellen tot het einde van het tweede leerjaar. De OSB heeft een tweejarige, heterogene onderbouw zonder zittenblijven.

	Minder heterogeen <i>CSG Ulben van Houten</i> <i>(St. Annaparochie)</i>	Meer heterogeen <i>Open schoolgemeenschap Bijlmer</i> <i>(Amsterdam)</i>
Groeperingsvormen en duur heterogene samenstelling	<p>De onderbouw kent drie stromen: (i) beroepsgerichte stroom, (ii) heterogene stroom en (iii) vwo-stroom.</p> <p><i>1. Beroepsgerichte stroom</i> De klassen in deze stroom zijn bedoeld voor leerlingen die in de toekomst met grote zekerheid in een van de beroepsgerichte leerwegen terecht komen. Het onderwijs in deze klas kenmerkt zich door: praktisch onderwijs, minder verschillende docenten voor de klas, minder theoretische vakken en veel extra zorg.</p> <p><i>2. Heterogene stroom</i> De klassen in deze stroom geven leerlingen alle kansen om op elk gewenst en haalbaar niveau te komen. Leerlingen hoeven in de heterogene klas gedurende het schooljaar niet van klas te wisselen als het onderwijs niet blijkt aan te sluiten bij hun capaciteiten. Daarbij wordt het instroomniveau van de leerling bewaakt en gestimuleerd door te stromen naar een hoger niveau.</p>	<p>De school is opgebouwd uit zeven deelscholen: drie deelscholen onderbouw, twee deelscholen vmbo en twee deelscholen havo/vwo. Verder bestaat de mogelijkheid dat de school een extra jaar (tussen onder- en bovenbouw) organiseert, de havokansklas (zie ook paragraaf 2.2.2), indien daar vraag naar is bij leerlingen.</p> <p>De deelscholen onderbouw:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elk heeft een vaste plek in het gebouw. • Circa acht tot tien klassen van leerjaar 1 en 2 per deelschool. • Een vast team van mentoren en vakdocenten. Zij geven zoveel mogelijk les aan de klassen van hun eigen deelschool en overleggen over de voortgang van de leerlingen. • De mentor geeft vaak meer dan één vak en heeft regelmatig overleg met de andere vakdocenten van de klas. • De eersteklassers hebben van een beperkt aantal docenten les, dit verkleint de overstap vanuit het primair onderwijs. • In de onderbouw breed aanbod van vakken; nadruk op de samenhang in vakken en het leren toepassen van de geleerde kennis. • Differentiatie vindt binnen de lessen op verschillende manieren plaats.

	Minder heterogeen <i>CSG Ulben van Houten</i> <i>(St. Annaparochie)</i>	Meer heterogeen <i>Open schoolgemeenschap Bijlmer</i> <i>(Amsterdam)</i>
Groeperingsvormen en duur heterogene samenstelling	<p>3. <i>Vwo-stroom</i> Het onderwijs in deze klas kenmerkt zich door: uitdagend onderwijs gericht op verdieping van de leerstof op atheneumniveau, onderwijs gericht op het verwerven van extra vaardigheden, een extra uitdaging door een extra vak en grotere zelfstandigheid. Aan het eind van de eerste klas krijgt elke leerling een advies over het te volgen onderwijs in het tweede jaar.</p> <p>De tweede klas biedt vier mogelijkheden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Een vervolg in de beroepsgerichte klas. 2. Een klas gericht op doorstroom naar havo of vwo of vmbo-tl (met Frans verplicht in het pakket). 3. Een klas gericht op doorstroom naar een van de leerwegen vmbo. Deze klassen kunnen kiezen uit het vak Frans en sectororiëntatie. 4. Een klas gericht op vwo. 	

2.2.2 Initiatieven in overige scholen

Naast de voormalige middenschool zijn er ook in andere scholen in Nederland initiatieven rondom vroege selectie. Naast het vergemakkelijken van de doorstroom, zijn er twee vormen van initiatieven te onderscheiden: (i) scholen die heterogene groepen inrichten en het selectiemoment voor leerlingen uitstellen en (ii) scholen of initiatieven gericht op het bestrijden van taal- en leerachterstanden. Op basis van de inventarisatie van SLO (2010a) in opdracht van de Onderwijsraad (2010) geven we een korte beschouwing van deze initiatieven om zo beter zicht te krijgen op de wijze waarop vormgegeven wordt aan meer gedifferentieerd onderwijs aan heterogene groepen.

Het werken met heterogene groepen en/of een meerjarige brugperiode komt op verschillende manieren voor in de schoolpraktijk. Enkele initiatieven met hun specifieke kenmerken op een rij:

- *Juniorcolleges*: scholen waarbij de onderbouw- of brugklaspopulatie bij elkaar zit op één locatie, georganiseerd in dakpanklassen (vmbo tl/havo, havo/vwo). Er is een verlengde brugperiode met een vast docententeam en intensieve begeleiding door mentoren.
- *Kansklas havo/vmbo-tl*: in scholen met een kansklas zitten leerlingen het eerste of de eerste twee jaar in een heterogene groep met specifieke begeleiding om ze de kans te geven zich waar te maken voordat selectie plaatsvindt. Kansklassen richten zich op

leerlingen met een leerachterstand en voeren specifiek beleid op het bevorderen van de opstroom van leerlingen.

- *Traditionele vernieuwingsscholen:* in veel Dalton-, Montessori- en Vrije scholen vindt selectie plaats na het eerste leerjaar voortgezet onderwijs. Ook werken deze scholen met verschillende vormen van heterogene klassen of combinatieklassen en differentiatie binnen klassenverband speelt een belangrijke rol.
- *Innovatieve scholen:* veel scholen met een vernieuwd onderwijsconcept zoeken naar alternatieve groeperingsvormen van leerlingen. Het doel hierbij is niet altijd primair het uitstellen van het selectiemoment, maar er zijn voorbeelden van innovatieve scholen die werken met een gevarieerde aanpak waarin verschillende vormen van heterogeen onderwijs mogelijk wordt gemaakt.

Andere initiatieven richten zich vooral op het bestrijden van leerachterstanden in het algemeen. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

- *Kopklas:* in een kopklas krijgt een leerling, in een kleinschalige setting met intensieve begeleiding, een jaar extra onderwijs voor hij/zij instroomt in het voortgezet onderwijs. Het accent ligt op taalonderwijs en de resultaten zijn zeer positief: leerlingen behalen hogere Cito-scores en stromen daardoor hoger in in het voortgezet onderwijs.
- *Zaterdagsschool:* initiatief in Den Haag, georganiseerd door verschillende welzijnsorganisaties, waar een breed aanbod van educatieve en recreatieve elementen wordt aangeboden aan leerlingen (groep 7 en 8) maar ook aan ouders. Voorbereiding op het voortgezet onderwijs is één van de doelen.
- *Weekendschool:* initiatief voor leerlingen van 10 tot 14 jaar uit sociaal-economische achterstandswijken om hun leermotivatie te vergroten, talenten te ontwikkelen en hun perspectief op de maatschappij te verruimen. De onderwijssessies, vaak op zondag, worden gegeven door professionals met uiteenlopende beroepsachtergronden.

Deze inventarisatie laat zien dat er veel en zeer diverse initiatieven bestaan om leerlingen goed te begeleiden naar het selectiemoment of om het selectiemoment uit te stellen. Met uitzondering van de kopklassen en de zaterdag/weekendschool, worden de andere beschreven initiatieven georganiseerd binnen het reguliere onderwijs. Scholen realiseren de verschillende meeste initiatieven veelal met eigen middelen. Er is veel variatie in de wijze waarop vormgegeven wordt aan heterogeen onderwijs, maar er zijn ook gemeenschappelijke kenmerken.

In alle initiatieven spelen de volgende elementen een belangrijke rol:

- Heterogeen samengestelde groepen.
- Later moment van selectie.
- Gebruik van gedifferentieerd lesmateriaal: combinatie van regulier lesmateriaal en eigen gemaakt materiaal.
- Extra tijd en begeleiding voor maatwerk, en variatie aan werkvormen.
- Intensieve begeleiding door de mentor.
- Extra aandacht voor de Nederlandse taal.
- Huiswerkbegeleiding.

3. Internationale verkenning van gemeenschappelijk onderwijs in andere landen

Nederland is niet het enige land in Europa waar na de Tweede Wereldoorlog discussie over gelijke kansen voor alle leerlingen en de sociaal maatschappelijke functie van het onderwijs werd gevoerd. In veel Westerse landen resulteerde deze politieke en maatschappelijke discussie tot de invoering van een vorm van *comprehensive education*: onderwijs waarbij leerlingen in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs een gemeenschappelijk programma volgen en in heterogene groepen bij elkaar zitten. Selectie vindt pas aan het eind van deze gemeenschappelijke periode plaats, rond 14 tot 16 jaar. Om beter zicht te krijgen op de precieze kenmerken en invulling van de verschillende vormen van gemeenschappelijk onderwijs in het buitenland heeft SLO literatuurstudie uitgevoerd naar vier landen met een (lange) traditie op het terrein van *comprehensive education*. Door middel van literatuurstudie en documentanalyse is gekeken naar Engeland, Finland, Schotland en Zweden (SLO, 2010b).

Politieke besluitvorming

De invoering van *comprehensive education* vindt plaats in de jaren '60 en '70. Een belangrijk motief voor landen om de overstap te maken naar meer gemeenschappelijk onderwijs was de gevoelde noodzaak om onderwijskansen van leerlingen te verbeteren en om onderwijs beter te benutten voor emancipatie en sociale integratie van leerlingen. Door uitstel van selectie hoopte men culturele participatie van leerlingen te vergroten en ongelijkheid van kansen te verminderen (zie paragraaf 2.1). Hoewel de motieven en argumenten die in de maatschappelijke discussie in de verschillende landen een rol speelde sterk op elkaar leken, verliep het besluitvormingsproces dat aan de invoering ten grondslag lag verschillend. In de Scandinavische landen ging een intensieve maatschappelijke en politieke discussie vooraf aan de invoering van *comprehensive education*. Deze discussie resulteerde in brede maatschappelijke en politieke steun voor meer gelijke kansen en zorgde ervoor dat een vergaande vorm van *comprehensive education* kon worden ingevoerd. In Engeland konden de idealen van gemeenschappelijk onderwijs op minder politieke steun rekenen. In 1965 werd *comprehensive education* door een socialistische regering ingevoerd. De conservatieve regering sprak zich in 1970 uit tegen het principe van gemeenschappelijk onderwijs. Vanwege praktische redenen is het systeem wel in stand gehouden, maar er is een meer selectief schoolsysteem van *grammar schools* naast geplaatst (zie hierna Tabel 2). Het belang van brede en stabiele politieke steun blijkt ook uit recente ontwikkelingen in de Duitse stadstaat Bremen. Daar is in 2009 besloten over te gaan tot *comprehensive education*, maar pas nadat de regeringspartijen en de oppositie tot de afspraak kwamen het nieuwe systeem tien jaar ongemoeid te laten. De ervaringen in het buitenland laten zien dat een succesvolle invoering van meer gemeenschappelijk onderwijs sterk wordt bepaald door de sociaal-politieke context en de heersende opvattingen over de rol van onderwijs in de samenleving.

Variatie aan vormen van comprehensive education

Een nadere blik op het onderwijs in Engeland, Finland, Schotland en Zweden leert dat er ook veel verschil is in de vorm waarin *comprehensive education* is ingevoerd. Niet alleen de wijze waarop het onderwijs is georganiseerd verschilt, maar ook de mate waarin de principes van *comprehensive education* wat betreft heterogene groepering en gemeenschappelijk onderwijsaanbod zijn ingevoerd.

Finland kent de meest vergaande vorm van de comprehensive school: tot 16 jaar volgen leerlingen in heterogene groepen een breed gemeenschappelijk curriculum met daarin aandacht voor zowel theoretische als beroepsgerelateerde vorming. De groepsindeling is gebaseerd op leeftijd.

Ook in Zweden is er in de onderbouw van het voortgezet onderwijs een breed gemeenschappelijk curriculum voor leerlingen tot 16 jaar. Leerlingen zitten bij elkaar in heterogene groepen, zoveel mogelijk gemengd naar sociale herkomst. Recent is in Zweden een ontwikkeling op gang gekomen waarbij scholen de mogelijkheid hebben voor enkele vakken, profielvakken, meer verdieping aan te bieden. Het kan gaan om vakken als wiskunde, natuurwetenschappen en Engels, maar ook muziek en kunst. Leerlingen komen voor deze profielvakken in aanmerking op basis van prestaties in die vakken.

Engeland laat zien dat het bestaan van een zogenaamd duaal systeem mogelijk is. De grote meerderheid van scholen (90%), de *comprehensives*, biedt leerlingen een gemeenschappelijk curriculum met heterogene groepering zonder selectie vooraf. Daarnaast zijn er zeer selectieve *grammar schools* en *specialist schools*. Bij de eerste wordt al direct na de basisschool geselecteerd en gespecialiseerde scholen mogen 10 % van hun leerlingpopulatie selecteren op basis van prestaties in de vakken waar zij een specialistisch profiel op voeren.

Maar ook in de *comprehensive schools* in Engeland wordt binnen het comprehensive onderwijs wel enig onderscheid gemaakt op basis van prestaties. Bij de samenstelling van groepen zorgen scholen voor een spreiding van cognitief getalenteerde leerlingen. Ook kent men vakken die worden gegeven aan niveaugroepen op basis van prestaties in die vakken, het zogenaamde *setting*. Dit is ook het geval in Schotland, waar scholen en leraren worden aangemoedigd vanuit het brede *Curriculum for Excellence*, een gemeenschappelijk curriculum voor leerlingen van 3 tot 18 jaar, leerlingen zo goed mogelijk op niveau te bedienen en daar ook niveaugroepen (*setting*) voor in te richten. Kortom, de diversiteit binnen het comprehensive onderwijs is zeer groot, zoals ook is te zien in onderstaande tabel.

Tabel 2: Typering onderbouw voortgezet onderwijs in enkele Europese landen.

	Groepering	Selectie	Curriculum
Finland	Heterogene groepen voor alle vakken.	Geen selectie.	Gemeenschappelijk curriculum.
Zweden	Heterogeen in kernvakken. Specifiek aandacht voor sociaal-culturele menging. Profielgroepen voor sommige vakken.	Geen selectie voor kernvakken. Voor profielvakken wel selectie op basis van prestaties.	Gemeenschappelijk curriculum met kernvakken. Keuze voor profielvakken voor extra verdieping.

	Groepering	Selectie	Curriculum
Engeland Comprehensive education	Heterogene groepen voor meeste vakken. Specifiek aandacht voor spreiding van hoogbegaafde leerlingen. Niveaugroepen (<i>setting</i>) voor sommige vakken.	Geen selectie voor kernvakken.	Gemeenschappelijk curriculum met kernvakken. Ruimte voor keuzevakken.
Grammar schools	Homogene groepen op basis van niveau.	Selectie op basis van entreetoets.	Gemeenschappelijk curriculum op eigen niveau.
Schotland	Heterogene groepen voor meeste vakken. Niveaugroepen (<i>setting</i>) voor sommige vakken.	Geen selectie voor kernvakken.	Gemeenschappelijk curriculum, met ook beroepsgerichte vakken. Ruimte voor keuzevakken voor scholen en leerlingen.
Nederland	Relatief homogene groepen op basis van niveau (<i>streaming</i>).	Selectie op basis van prestaties eind basisonderwijs.	Gemeenschappelijk curriculum, toewerkend naar verschillende eindniveaus.

Tabel 2 laat zien dat er veel variatie is in de verschillende landen wat betreft de groepering van leerlingen: van volledig heterogene groepen op basis van leeftijd voor alle vakken in Finland tot homogene groepen op basis van niveau voor alle vakken in Nederland. Een veel gebruikte tussenvorm is het model van Engeland en Schotland waarbij leerlingen in heterogene groepen bij elkaar zitten, maar waar voor sommige vakken *setting* plaatsvindt, dat wil zeggen groepering op basis van niveau. Het Nederlandse model van *streaming* in verschillende schooltypen met verschillende eindniveaus kent geen georganiseerde heterogene groepering. Omdat de regelgeving dit wel toestaat is er een klein aantal scholen dat kiest voor meer heterogene groepen bijvoorbeeld in de vorm van juniorcolleges of kansklassen (zie paragraaf 2.2.2).

Wat betreft selectiviteit loopt het bij landen met *comprehensive education* ook uiteen, van Finland waar geen selectie plaatsvindt tot landen waar leerlingen voor enkele vakken geselecteerd worden voor extra verdieping in profielstromen (Zweden) of meer gedifferentieerd onderwijs in niveaugroepen (Schotland) tot een duaal systeem met enerzijds een gemeenschappelijke onderwijsvorm (*comprehensives*) en anderzijds een selectief systeem met *streaming* voor enkele vakken (*specialist schools*) of voor het gehele curriculum (*grammar schools*, Engeland).

Ook de gemeenschappelijkheid in het curriculum loopt uiteen van een breed totaal aanbod in Finland, tot een breed aanbod van kernvakken met daarnaast ruimte voor keuzevakken in

Engeland en Schotland. Het Nederlandse model waarbij leerlingen werken aan een gemeenschappelijk curriculum, maar met eigen accenten en toewerkend naar verschillende eindniveaus, komt het meest overeen met het Duitse systeem (zie Onderwijsraad, 2010).

Invoering in de lespraktijk

Bij *comprehensive education* gaat het dus om een variatie aan modellen. Iedere variant heeft direct gevolgen voor de organisatie van het leerproces en daarmee voor de rol van de leraar. De ervaring in de verschillende landen maakt duidelijk dat de rol van de leraar cruciaal is voor het doen slagen van *comprehensive education*. Invoering van deze vorm van onderwijs is in de meeste landen dan ook gepaard gegaan met extra investeringen in de opleiding van de leraar. In Finland staan nu vrijwel uitsluitend academisch geschoolde leraren voor de klas en in Schotland moeten alle docenten verplicht deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten en *learning communities*. Een succesvolle invoering van langer gemeenschappelijk onderwijs hangt mede af van de bekwaamheid van de leraar. Hij moet kunnen omgaan met heterogene groepssamenstellingen en kunnen differentiëren naar verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen. Voor leraren is dit niet eenvoudig, zo blijkt uit deze verkenning.

Het omgaan met heterogene groepen stelt hen voor verschillende uitdagingen:

Omgaan met de groeiende diversiteit in sociaal-culturele achtergronden van leerlingen. In alle landen een belangrijk thema, maar de urgentie ervan verschilt en hangt samen met het aantal allochtone leerlingen in het onderwijs (bijvoorbeeld in Finland is dit percentage relatief laag: 1/5 van het OESO gemiddelde).

Omgaan met uiteenlopende sociaal-emotionele problematiek van leerlingen.

Omgaan met zorgleerlingen, vooral leerlingen met gedragsmoeilijkheden en het diagnosticeren van hun onderwijsbehoeften.

Goed inspelen op taalachterstanden van met name allochtone leerlingen.

Voldoende uitdaging bieden aan cognitief getalenteerde leerlingen.

De heterogene groepering van leerlingen vraagt van leerkrachten dat ze binnen de gegeven leerplankaders differentiatie aanbrenge wat betreft tempo en niveau. Leerkrachten hebben niet de mogelijkheid om leerlingen naar een andere niveaustroom te verwijzen (selecting-out), zoals dat in een gestratificeerd systeem wel kan. De beschikbaarheid van adequaat lesmateriaal is hierbij van groot belang en daarmee een andere implementatievoorwaarde. De literatuurstudie naar de onderwijspraktijk in de verschillende landen laat zien dat er gebruik wordt gemaakt van een grote variatie aan werkvormen en leeractiviteiten. Daarbij wordt gezocht naar een goede balans tussen individuele activiteiten en maatwerk enerzijds en gemeenschappelijke inhouden en ontmoeting anderzijds.

Wellicht meer nog dan het regulier onderwijs maakt het *comprehensive education* intensief gebruik van diagnostische toetsen om zicht te krijgen op de vorderingen van leerlingen en het leerproces daarop in te richten. Ook in het toetsproces spelen leraren een grote rol: in alle landen dragen zij zorg voor het formatief en diagnostisch toetsen gedurende het leerproces. Selectieve toetsing komt wel voorzichtig voor in het Engelse en Schotse systeem waar men bij de samenstelling van de niveaugroepen (voor enkele vakken) selecteert naar kennisniveau. Wel wordt het gemeenschappelijk onderwijs in alle landen afgesloten met een vorm van selectieve toetsing. In Finland gebeurt dit met een schoolexamen. Ook in Schotland stellen scholen en leerkrachten zelf de afsluitende toetsing vast, maar daarnaast is er een nationale toets voor taalvaardigheid en rekenvaardigheid. In Zweden en Engeland is er een centraal landelijk examen ter afsluiting van het *comprehensive education*.

Omdat verschillende landen al in de jaren '60 de overstap hebben gemaakt kan nu worden teruggekeken op hun ervaringen met *comprehensive education*. Het is aantoonbaar dat het opleidingsniveau van leerlingen is verhoogd en dat in veel gevallen de prestaties van

achterstandsleerlingen zijn verbeterd, maar dat de invloed van sociale factoren op de schoolloopbaan van de leerling niet is uitgeschakeld. De thuissituatie blijft een belangrijke rol spelen bij de schoolloopbaan van leerlingen, dit wordt ook bevestigd door Duits onderzoek van Hanushek en Woessmann (2006). Verder worstelen scholen in de verschillende landen net als in Nederland met het recht doen aan de grote verscheidenheid aan talenten en capaciteiten van leerlingen. Vooral het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van zorgleerlingen en van excellente leerlingen en het bevorderen van de doorstroom naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs, blijft een uitdaging.

Op het microniveau in de klas is er nog meer diversiteit en nuance in de varianten zichtbaar. Enkele voorbeelden: binnen klassen in een *comprehensive systeem* worden leerlingen naar gelang de activiteit heterogeen gegroepeerd of in kleine homogene groepen begeleid. Binnen het brede gemeenschappelijke curriculum nemen leraren veel tijd om persoonlijk met leerlingen op maat te werken aan onderdelen van dit curriculum. Zo worden scholen en leraren in Schotland aangemoedigd om vanuit de nationale standaarden uit het gemeenschappelijke leerplankader *Curriculum for Excellence* te vertalen naar passend en relevant onderwijs, rekening houdend met een diversiteit aan achtergronden en interesses van hun leerlingpopulatie.

Bij de keuze voor één van de modellen van *comprehensive education* speelt de sociaal-politieke context een belangrijke rol. De internationale verkenning laat zien dat deze context bepalend is voor de kans van slagen van langer gemeenschappelijk onderwijs. Het gebrek aan politiek draagvlak zorgde er destijds in Nederland voor dat het concept van de middenschool nooit werd ingevoerd. Dit in tegenstelling tot Finland waar na een breed maatschappelijk en politiek debat het *comprehensive onderwijs* met brede steun is ingevoerd.

Welke variant draagt nu het meest bij aan gelijke kansen en leidt tot de beste prestaties en doorstroom van leerlingen, ongeacht hun achtergrond? Dat is op basis van onderzoeksresultaten moeilijk te concluderen. Ook de Onderwijsraad (2010) komt in haar advies *Vroeg of laat* tot deze vaststelling. Wel wijst OESO-onderzoek, zo bleek uit de inleiding van Aart-Jan de Geus op de SER conferentie over vroege selectie (2010), op drie factoren die bevorderlijk lijken te zijn voor de kwaliteit van onderwijs gericht op gelijke kansen:

1. Opbrengstgerichte onderwijscultuur, waarin hoge doelen en verwachtingen worden gesteld.
2. Breed totaalaanbod met ruimte voor geïndividualiseerde leerroutes.
3. Persoonlijke aanpak en begeleiding van leerlingen wat betreft onderwijstijd en onderwijsintensiteit.

Het belang van een breed totaalaanbod met ruimte voor maatwerk is ook benadrukt in een recente expertbijeenkomst over heterogeen onderwijs van Europese leerplaninstellingen in het kader van Cidree (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). Daar werd gewezen op het belang van een breed totaalaanbod waarin zowel heterogene groepsactiviteiten als niveaugerichte lessen in meer homogene groepen elkaar afwisselen. Hoewel alle landen worstelen met het recht doen aan diversiteit aan talenten van leerlingen, stelden de aanwezige experts nergens het stelsel van *comprehensive education* ter discussie. Liever dan het werken met *streaming* (homogene niveaustromen) in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, kiest men voor *comprehensive education* met vormen van *setting*.

Wat betekent dit voor de Nederlandse context? De vele goede voorbeelden van scholen met langer gemeenschappelijk en meer heterogeen onderwijs in hoofdstuk 2 laten zien dat het onderwijsbestel voldoende ruimte biedt om bepaalde varianten van *comprehensive education* te realiseren. Scholen kiezen hiervoor vanuit pedagogische overwegingen of om achterstandsleerlingen meer mogelijkheden te geven. De keuze van scholen voor meer gemeenschappelijk onderwijs begint met *visieontwikkeling*. Vaak wordt de organisatie vanuit logistieke overwegingen bepaald en wordt binnen de organisatiestructuur gezocht naar manieren om talentontwikkeling zo goed mogelijk te realiseren. De voorbeelden van scholen met meer gemeenschappelijke onderwijs (hoofdstuk 2) laten zien dat het voorop stellen van een visie op talentontwikkeling en het aanpakken van leerachterstanden tot nieuwe organisatievormen kan leiden, die goed haalbaar en betaalbaar zijn binnen de huidige regelgeving en financiering. Bewustwording van de keuzeruimte bij scholen is dus van belang.

Een uitgewerkte visie op talentontwikkeling vormt niet alleen de basis voor organisatorische keuzes maar legt ook de basis voor de verdere inrichting van het onderwijs wat betreft doelen en inhouden, leertrajecten, materiaalkeuze en toetsing. Bij dit alles spelen leraren een cruciale rol. Deze verkenning laat zien dat gedegen *toerusting van leraren* van groot belang is. Gedifferentieerde instructie, flexibel gebruik van methodes, ontwerpen van maatwerk en goed gebruik van toetsing in het onderwijsleerproces zijn belangrijke aandachtspunten, evenals het in de praktijk brengen van de door de OESO genoemde punten van een opbrengstgerichte werkcultuur en ruimte voor persoonlijke begeleiding van leerlingen. Dit overstijgt de praktijk van de individuele docent en vraagt om collegiale samenwerking en schoolbrede ontwikkeling.

Naast langer gemeenschappelijk onderwijs en extra (taal)onderwijs is er nog een derde weg, waar volgens onderzoek steeds meer achterstandsleerlingen gebruik van maken om op de juiste plek te belanden: het stapelen van diploma's. Doorlopende leerlijnen, afstemming in de exameneisen, de mogelijkheid van examen doen op verschillende niveaus, afspraken tussen scholen zijn allemaal mogelijkheden die nu nog te weinig worden benut en die het stapelen kunnen vergemakkelijken. Het onmiskenbare voordeel van langer gemeenschappelijk onderwijs en de beschreven initiatieven in binnen- en buitenland is echter meer efficiënt: de oplossing wordt gevonden binnen het curriculum en de beschikbare financiering. Ook zijn leerlingen in een model van langer gemeenschappelijk onderwijs over het algemeen meer gemotiveerd en is de kans op een onnodig lange leerroute minder groot.

Het verdient dan ook aanbevelingen de initiatieven verder te benutten en te verdiepen. Hierbij is het realiseren van synergie tussen schoolontwikkeling, docentontwikkeling en leerplanontwikkeling van groot belang. Ook verder onderzoek naar effecten van deze initiatieven op de prestaties en doorstroom van leerlingen is gewenst evenals het vergroten van inzicht in de leerplankundige kenmerken en principes die aan het succes van de initiatieven bijdragen.

Literatuur

Crul, M., Pasztor, A., Lelie, F., Mijs, J. & Schnell. Ph. (2009a). *De lange route in internationaal vergelijkend perspectief. Tweede generatie Turkse jongeren in het onderwijs in Nederland, België, Duitsland, Frankrijk, Oostenrijk, Zwitserland en Zweden*. Amsterdam: Instituut voor Migratie en Etnische Studies (IMES).

Crul, M., Pasztor, A., Lelie, F., Mijs, J. & Schnell. Ph. (2009b). *Valkuilen en springplanken in het onderwijs. Tweede generatie Turkse jongeren in Europa vergeleken*. Den Haag: NICIS Institute.

Elk, R. van, Steeg, M. van der, & Webbink, D. (2009). *The effect of early tracking on participation in higher education*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Ganzeboom, H.B.G., & Ultee, W.C. (1996). *De sociale segmentatie van Nederland in 2015*. Voorstudie WRR. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.

Geus, A.J. de (2010). *Hoe vroeg beginnen we met selectie?* Bijdrage aan symposium Sociaal Economische Raad, 10 februari 2010.

Hanushek, E.; & Woessmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality. Differences-in-differences evidence across countries. *Economic Journal*, 116, 63-76.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werken aan de basis: Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Liempt, P. (2008). *De Nederlandse droom, van mavo tot professoraat: hoe stapelaars de top beklommen*. Amsterdam: Arbeiderspers.

OECD (2010). *OECD reviews of migrant education: Netherlands*. Parijs: OECD.

OECD (2007). *Thematic review of tertiary education*. Parijs: OECD.

Onderwijsraad (2007). *Presteren naar vermogen*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2010). *Vroeg of laat*. Den Haag: Onderwijsraad.

Plasterk, R. (2008). *Midtermreview*. Brief aan de Tweede Kamer, 4 december 2008.

Rinnooy Kan, A.H. G. (2008). *Hofstadlezing*. Den Haag, 26 maart 2008.

SLO (2010a). *Inventarisatie initiatieven rond vroegselectie*. Voorstudie in opdracht van de Onderwijsraad. Enschede: SLO.

SLO (2010b). *Literature review comprehensive schooling*. Enschede: SLO.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2009). *Making up the gap*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Vries A. M. de (2007). *Leorzame lessen van voormalige middenschoolen*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/GION.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo